

A Educação do Campo no referencial curricular amazonense: contradições e limites impostos pela BNCC

Marcelo Bagata Tavares¹, Heloisa da Silva Borges²

Resumo

Este artigo buscou analisar como o Referencial Curricular Amazonense, ao alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular, impacta a construção dos currículos das escolas do campo no contexto amazônico. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo mobilizou as categorias de totalidade, contradição e mediação para compreender as tensões entre a diversidade socioterritorial, cultural e da produção de conhecimentos no contexto amazônico, bem como a lógica padronizadora das políticas curriculares neoliberais. Metodologicamente, realizou-se uma análise documental do Referencial Curricular Amazonense, articulada à revisão bibliográfica sobre currículo, políticas educacionais e Educação do Campo. Os resultados indicam que, embora o documento reconheça formalmente a diversidade amazônica, ele também mantém estrutura tecnicista e homogeneizadora, fragiliza a participação efetiva dos sujeitos do campo e reduz a contextualização curricular a um multiculturalismo descritivo. Concluiu-se que o Referencial Curricular Amazonense expressa a coexistência contraditória de projetos societários distintos, abrindo brechas que podem ser tensionadas pela prática docente, mas apresentando limites significativos para a construção de currículos efetivamente emancipatórios.

Palavras-chave

Educação do Campo. Currículo. Política educacional. Neoliberalismo na educação.

¹ Doutorando em Educação na Universidade Federal do Amazonas, Brasil. E-mail: marcelobtavares18@gmail.com.

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Brasil; professora na mesma instituição; coordenadora do "Curso de Especialização em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas" na mesma instituição; diretora da Editora da Universidade Federal do Amazonas, Brasil. E-mail: heloborges@ufam.edu.br.

Countryside Education in the Amazonian curriculum framework: contradictions and limitations imposed by the BNCC

Marcelo Bagata Tavares¹, Heloisa da Silva Borges²

Abstract

This article sought to analyze how the Amazonian Curriculum Framework, by aligning itself with the Brazilian Common Core Curriculum, impacts the development of curricula in rural schools within the Amazonian context. Grounded in historical-dialectical materialism, the study employed the categories of totality, contradiction, and mediation to understand the tensions between socioterritorial and cultural diversity, as well as the diversity of knowledge production in the Amazonian context, and the standardizing logic of neoliberal curricular policies. Methodologically, a documentary analysis of the Amazonian Curriculum Framework was conducted, combined with a literature review on curriculum, educational policies, and Rural Education. The results indicate that, although the document formally recognizes Amazonian diversity, it also maintains a technicist and homogenizing structure, weakens the effective participation of rural subjects, and reduces curricular contextualization to descriptive multiculturalism. It was concluded that the Amazonian Curriculum Framework expresses the contradictory coexistence of distinct societal projects, opening spaces that can be challenged through teaching praxis, while presenting significant limitations for the construction of genuinely emancipatory curricula.

Keywords

Countryside Education. Curriculum. Educational policy. Neoliberalism in education.

¹ PhD candidate in Education, Federal University of Amazonas, State of Amazonas, Brazil. Email: marcelobtagares18@gmail.com.

² PhD in Education, Federal University of Amazonas, State of Amazonas, Brazil; professor at the same institution; coordinator of the “Specialization Course in Rural Education: Pedagogical Practices” at the same institution; director of the Federal University of Amazonas Press, State of Amazonas, Brazil. Email: heloborges@ufam.edu.br.

Introdução

A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo estruturante das políticas curriculares no Brasil intensificou disputas históricas em torno da função social da educação e do currículo. No caso da Educação do Campo, tais disputas assumem contornos específicos, uma vez que se confrontam projetos societários antagônicos: de um lado, a racionalidade neoliberal, orientada pela padronização e pela pedagogia das competências; de outro, o projeto contra-hegemônico gestado nas lutas dos movimentos sociais do campo, comprometido com a formação humana omnilateral.

No contexto amazônico, essa disputa adquire maior complexidade em razão da diversidade da classe trabalhadora — ribeirinhos, pescadores, extrativistas, agricultores familiares, povos indígenas e comunidades quilombolas — e, conseqüentemente, de conhecimentos, modos de vida e formas de organização do trabalho (Uchôa, 2022). Tal diversidade é atravessada por contradições estruturais decorrentes da expansão do agronegócio, da exploração intensiva dos recursos naturais e da atuação desigual do Estado nos territórios. Nesse cenário, analisamos o Referencial Curricular Amazonense (RCA) para compreender como suas diretrizes dialogam, tensionam ou silenciam os conhecimentos oriundos da prática social, bem como as demandas históricas da Educação do Campo e das populações que vivem e trabalham no campo amazônico, mediando as determinações nacionais da BNCC com as especificidades sociais, econômicas, educacionais e territoriais da região.

No âmbito dessa problematização, formulamos a seguinte questão orientadora do estudo: de que modo o RCA expressa as contradições entre a diversidade socioterritorial do campo amazônico e a lógica neoliberal que estrutura a BNCC? A partir da explicitação do fenômeno investigado, definimos o objetivo central em analisar como o alinhamento do RCA à BNCC impacta a construção curricular das escolas do campo no contexto amazônico.

No que tange aos processos epistêmicos, teórico-metodológicos, o estudo fundamentou-se no materialismo histórico-dialético (Cury, 1979; Frigotto, 1985; Gadotti, 2012; Marx, 2004; Marx; Engels, 2007, 2008; Paulo Netto, 2011), compreendido como método capaz de apreender o currículo e as diretrizes que o orientam como síntese de múltiplas determinações históricas, políticas e econômicas. Mobilizamos as categorias da totalidade, contradição e mediação para analisar o RCA como expressão das disputas entre projetos de sociedade em curso na educação brasileira. Sob essa perspectiva, a pesquisa

assume que a ciência é histórica, situada e atravessada por interesses antagônicos, recusando, assim, o fetiche da neutralidade (Frigotto, 1985; Gadotti, 2012).

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza teórico-documental, fundamentada na revisão bibliográfica e na análise documental, tendo como referência epistemológica o materialismo histórico-dialético. O percurso metodológico foi organizado em etapas articuladas, visando a apreender as múltiplas determinações históricas, políticas, econômicas e sociais que permeiam a relação entre a BNCC, o RCA e a Educação do Campo.

A primeira etapa consistiu na realização de uma revisão bibliográfica, entendida como procedimento fundamental para a construção do estado do conhecimento acerca da temática investigada. Com base em Kohls-Santos e Morosini (2021) e Severino (2007), foram identificadas, registradas e analisadas as produções científicas relacionadas à BNCC, ao neoliberalismo, às políticas curriculares e à Educação do Campo. O levantamento foi realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e em bases acadêmicas vinculadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), permitindo mapear as principais tendências, lacunas e contribuições presentes na produção científica recente.

Os resultados evidenciaram um conjunto ainda restrito de pesquisas, composto predominantemente por dissertações e teses produzidas na última década. Os estudos analisados abordam temas relacionados às políticas curriculares para a Educação do Campo, aos processos de nucleação escolar, às relações entre conhecimentos locais e conhecimentos escolares, bem como às práticas e percepções dos sujeitos que atuam em contextos do campo. Além disso, foram identificadas lacunas importantes, especialmente no que se refere à implementação da BNCC e dos referenciais curriculares estaduais nas escolas do campo, à formação docente voltada para práticas contextualizadas e à escassez de estudos longitudinais que permitam compreender os efeitos dessas políticas ao longo do tempo (Tavares, 2025).

Apesar dessas limitações, observou-se o fortalecimento da Educação do Campo como campo de investigação acadêmica, evidenciado pela ampliação das abordagens teórico-metodológicas, pela valorização de experiências pedagógicas contra-hegemônicas e pelo estreitamento das relações entre universidades, escolas e movimentos sociais. Nesse processo, foram analisados nove trabalhos, sendo cinco dissertações e quatro teses, que contribuíram para compreender as disputas em torno da política curricular destinada às escolas do campo e as tensões entre o projeto formativo defendido pela Educação do Campo e a lógica da formação por competências presente na BNCC.

A segunda etapa correspondeu à análise documental, desenvolvida com base nos pressupostos metodológicos de Cellard (2008). Foram selecionados como fontes principais a

BNCC e o RCA, especialmente os documentos referentes aos anos iniciais do ensino fundamental. A busca ocorreu nos portais oficiais do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM).

Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória dos documentos, com o objetivo de identificar sua estrutura, organização interna, contexto de produção e relações com a Educação do Campo. Em seguida, procedeu-se a uma leitura analítica e aprofundada, orientada pelas categorias teóricas da pesquisa e pelas mediações construídas ao longo da revisão bibliográfica.

Nessa etapa, o movimento investigativo desenvolveu-se do empírico ao concreto pensado, conforme os pressupostos do método materialista histórico-dialético (Marx; Engels, 2008; Paulo Netto, 2011). Buscou-se apreender os documentos para além de sua aparência imediata, identificando as determinações históricas, políticas e econômicas que permeiam sua elaboração, bem como as disputas de projetos educacionais e societários presentes em seu conteúdo.

A análise concentrou-se na apresentação, na introdução, nos fundamentos pedagógicos, nas orientações curriculares e no contexto de elaboração dos documentos, examinando aspectos como autoria institucional, intencionalidades políticas, concepções de formação humana, organização curricular e orientações para o trabalho pedagógico. Tal procedimento permitiu compreender as aproximações, os distanciamentos, as tensões e os silenciamentos existentes entre os princípios defendidos pelo “Movimento por uma Educação do Campo³” e por aqueles expressos nos documentos curriculares oficiais.

Partiu-se do entendimento de que os documentos não constituem fontes neutras, mas produções históricas atravessadas por interesses, valores, disputas e projetos societários em permanente conflito (Evangelista; Shiroma, 2019). Nessa perspectiva, a análise documental buscou apreender a materialidade, a historicidade e as contradições inscritas na BNCC e no RCA, compreendendo-os como expressões das relações sociais concretas que marcam a sociedade capitalista contemporânea.

Assim, a investigação procurou evidenciar como tais documentos se inserem no contexto de avanço das políticas neoliberais na educação brasileira, especialmente no período posterior a 2016, revelando movimentos contraditórios de regulação curricular, padronização dos processos formativos e disputa pela definição dos conhecimentos considerados legítimos para a formação das novas gerações. O diálogo permanente entre o *corpus* documental e a

³ Movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo e curricular para as escolas do campo (Antônio, 2010).

produção acadêmica analisada possibilitou uma interpretação crítica da realidade investigada, permitindo compreender o currículo como uma construção histórica permeada por relações de poder, interesses de classe e projetos antagônicos de sociedade. Dessa forma, a revisão bibliográfica constituiu uma mediação fundamental para a análise documental, contribuindo para apreender o objeto de estudo em sua totalidade, historicidade e contradição.

Dito isso, a forma de exposição deste estudo, o qual é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), organiza-se em dois tópicos centrais de discussão, após a apresentação da introdução e da metodologia. O primeiro, “O RCA e as determinações que atravessam a aparência e a essência de seu texto documental”, dedica-se a evidenciar as tensões na elaboração e implementação do documento. O segundo, “A Educação do Campo no texto curricular amazonense”, aprofunda a análise documental do RCA propriamente dito, examinando suas concepções, diretrizes e silenciamentos.

Esse percurso analítico permite, por fim, consolidar as considerações finais, nas quais retomamos as contradições discutidas, problematizamos seus impactos na prática pedagógica e indicamos caminhos para o fortalecimento de uma política curricular realmente alinhada aos interesses históricos das populações camponesas, seguidas das referências que fundamentam este estudo.

O RCA e as determinações que atravessam a aparência e a essência de seu texto documental

Este tópico introduz uma análise do RCA a partir das tensões que marcam sua elaboração e seu alinhamento à BNCC. Buscou-se compreender como, por trás do discurso de valorização da diversidade amazônica, operam determinações que moldam o documento segundo uma lógica padronizadora e tecnicista. Assim, ao examinar o conteúdo do texto e sua essência histórica, revelam-se contradições que afetam diretamente a possibilidade de um currículo realmente contextualizado e coerente com as necessidades das populações do campo.

Dito isso, é preciso retomar que a construção da BNCC foi fortemente marcada por tensionamento político, resultando em um documento criticado por pesquisadores e conselheiros do Conselho Nacional de Educação por apagar especificidades formativas,

especialmente no ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Educação do Campo e em outras diversidades (Aguiar; Dourado, 2018; Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021). Como efeito dessa centralidade normativa, estados e municípios foram pressionados a alinhar seus currículos à BNCC, produzindo referências locais que, embora demonstrem atender às singularidades regionais, permanecem subordinadas à lógica homogeneizadora nacional (Silva, 2021; Domingues; Tozetto, 2025).

É nesse contexto que o RCA é elaborado, um documento que opera sob fortes contradições, pois, ao mesmo tempo em que busca incorporar particularidades amazônicas, reflete a hegemonia de um modelo curricular tecnicista e voltado à formação para o mercado (Tavares, 2025). Corroborando com isso, as pesquisas de Costa (2018) e Silva (2022, 2024) revelam que a adaptação da BNCC às especificidades regionais é atravessada por contradições estruturais. No mesmo sentido, Albarado, Russo e Hage (2022) e Freitas (2018) apontam que as avaliações externas continuam centradas na parte comum, induzindo escolas a priorizá-la em detrimento da diversidade territorial; assim, essa padronização funciona como dispositivo de controle político e distribuição desigual de recursos.

A análise documental do RCA evidenciou que seu processo de construção acompanhou o cronograma de implementação da BNCC, apresentando bases legais, fundamentos teóricos e uma organização voltada à sistematização do conteúdo (Amazonas, 2019). A discussão considerou a apresentação do documento, sua incorporação à BNCC, a estrutura organizativa, a concepção de educação subjacente e as justificativas do processo de elaboração, bem como notas técnicas e diretrizes internas que orientam a definição do currículo prescrito no estado do Amazonas (AM).

No que se refere à apresentação do RCA, o documento afirma que:

A ideia de instrumentos de avanços no campo da educação possibilita a visualização de uma realidade diferente, a criação da [...] BNCC, [...] um documento norteador das aprendizagens esperadas para os estudantes das escolas de Educação Básica de todo o país [...], cujo objetivo é contribuir com o trabalho das escolas e profissionais da Educação (Amazonas, 2019, p. 17).

O texto revela que a criação da BNCC representou um “avanço” na visualização de uma nova realidade educacional, sendo um instrumento norteador das aprendizagens esperadas para estudantes da educação básica de todo o país. Contudo, essas palavras introdutórias demonstram ausência de criticidade em relação ao caráter homogeneizador e tecnicista da BNCC, cujo “avanço” não se dirige às necessidades da classe trabalhadora, mas

à consolidação de processos de privatização disfarçados sob um discurso de pluralidade, como alerta Freitas (2018).

A estrutura do RCA apresenta-se organizada em: apresentação; textos temáticos; textos introdutórios; quadro organizador; unidades de conhecimento; competências; habilidades; objeto de conhecimento e detalhamento do objeto de conhecimento. Embora essa organização siga o modelo da BNCC, a parte diversificada do documento, que deveria garantir a contextualização regional, é limitada pelo próprio arcabouço da política empresarial de educação.

Segundo Freitas (2018), a retórica da diversificação é ilusória, uma vez que o tempo escolar não permite trabalhar simultaneamente conteúdos comuns e específicos, e as avaliações nacionais, baseadas apenas na BNCC, levam à sua priorização no cotidiano escolar. Na mesma direção, Dourado e Oliveira (2018) argumentam que a diversidade se torna secundária diante das competências, que orientam formação docente, financiamento e gestão. A aparência esconde, como advertem Marx e Engels (2008), e encobre determinações históricas e econômicas, o que nos exige compreender o currículo como síntese de múltiplas determinações. Assim, apesar de o RCA mencionar a diversidade amazônica, mantém-se preso à lógica normativa da BNCC, restringindo a construção de um currículo realmente territorializado e atento aos sujeitos do campo.

O documento reafirma a BNCC como um marco consensual e socialmente legitimado, afirmando que sua elaboração “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). Entretanto, essa afirmação opera pela aparência, e não pela essência, ao ocultar as disputas de classe que configuraram a BNCC como um instrumento de normatização curricular alinhado ao neoliberalismo (Tavares, 2025).

No bojo dessa discussão, cabe questionar: de qual qualidade do currículo amazonense estamos falando? E para quem? Pois o discurso de qualidade presente no documento não é neutro: ele funciona como mecanismo de regulação da formação da classe trabalhadora, afetando currículo, formação docente, avaliação e financiamento. Como aponta Prado (2009), a hegemonia neoliberal transforma a noção de escola de qualidade em sinônimo de desenvolvimento de competências, para adequação à sociedade do conhecimento, deslocando a formação escolar para uma perspectiva adaptativa e individualizante.

O RCA incorpora sem questionamento essa matriz, reforçando a concepção de qualidade total que, como analisa Gentili (1997), converte-se em retórica conservadora

funcional à desresponsabilização do Estado e ao ataque às instituições públicas. Ademais, a análise documental revela que o RCA atualiza a lógica de privatização denunciada por Malanchen e Santos (2020), para quem a BNCC abre nichos de exploração no interior do sistema público, fomentando a entrada de assessorias, plataformas, materiais padronizados e pacotes pedagógicos empresariais. Freitas (2018) reforça que esse movimento se articula diretamente com os sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), produzindo um ciclo de controle que subordina o trabalho docente aos indicadores e alimenta o mercado educacional.

Desse modo, o RCA assume um caráter idealista e homogeneizador, ignorando as contradições sociais e territoriais do AM. No caso da Educação do Campo, tal apagamento é ainda mais grave, ao desconsiderar as condições concretas das populações ribeirinhas, camponesas, extrativistas e comunidades tradicionais, cujas demandas educativas exigem uma abordagem territorializada e historicamente situada. Ao não problematizar tais realidades, o documento reproduz a lógica de um currículo único e universalizante, que reforça desigualdades ao invés de enfrentá-las (Tavares, 2025).

Na sequência da análise documental do RCA, o texto argumenta que ele foi elaborado de forma democrática, com a participação de diversos segmentos educacionais. Contudo, ao analisarmos o número de contribuições recebidas (5.766), em relação ao total de profissionais da educação no estado (50.897), segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — Inep (2021) —, verificamos que apenas 11,32% dos professores participaram da elaboração. Para melhor visualizar a distribuição desses profissionais entre as diferentes etapas da educação básica no Amazonas, o Gráfico 1 apresenta o quadro de professores do estado em 2018.

Gráfico 1 – Quadro de professores do AM em 2018



Fonte: os autores (2025).

Tal percentual, além de reduzido, revela a fragilidade democrática do processo. Em um documento que se pretende coletivo e representativo, apenas 11,32% dos professores participaram da consulta, demonstrando que a chamada “colaboração” assume caráter formal, mas não material. Essa realidade trata-se de um fenômeno típico das políticas educacionais neoliberais, ou seja, produz-se a aparência de participação para legitimar decisões previamente orientadas por interesses macroestruturais do capital.

O fato de que as contribuições foram coletadas majoritariamente por meio de formulários on-line intensifica ainda mais a desigualdade estrutural. Segundo os dados do Censo Escolar de 2024 (Brasil, 2025), no AM, as desigualdades estruturais entre escolas urbanas e do campo revelam a profundidade do problema da conectividade e dos seus efeitos diretos sobre o trabalho docente e a construção curricular. Enquanto as áreas urbanas possuem 1.469 escolas, as zonas rurais concentram um número ainda maior, de 3.670 unidades, evidenciando a capilaridade do campo amazônico e sua importância no atendimento educacional. Contudo, os dados de infraestrutura revelam uma assimetria brutal, pois apenas 41% das escolas do campo possuem acesso à internet (1.503 escolas) e somente 28% dispõem de banda larga (1.030 escolas), contrastando com 91% das escolas urbanas com internet (1.334 escolas) e 69% com banda larga (1.015 escolas) (Brasil, 2025).

Essa diferença compromete diretamente o trabalho de 5.467 professores dos anos iniciais, 9.059 dos anos finais e 2.711 do ensino médio que atuam nas escolas do campo e enfrentam limitações tecnológicas severas para planejar, registrar práticas, desenvolver formações e participar de processos coletivos de decisão, especialmente aqueles relacionados à construção curricular. Assim, justamente nos territórios das águas, campos e florestas, onde se inserem grande parte dos trabalhadores da educação fora da capital, a precariedade ou inexistência de conectividade inviabiliza a participação efetiva desses sujeitos, reforçando contradições históricas e impedindo que suas experiências e necessidades, fundamentais para uma educação contextualizada, tenham centralidade no debate pedagógico e nas políticas curriculares (Tavares, 2025).

Tal realidade comprova que o desenho metodológico da consulta pública já nasce excludente: a forma (participação via plataformas digitais) contradiz o conteúdo anunciado (participação de todos os segmentos). O resultado é a reprodução de uma lógica urbana e centralizadora, que reforça a subalternização da Educação do Campo e das populações amazônicas que vivem às margens do acesso às tecnologias.

Em síntese, os dados de participação demonstram que o processo de elaboração do RCA não contemplou, de forma significativa, os profissionais que vivem e trabalham na

realidade amazônica e, ainda menos, aqueles que atuam na Educação do Campo. A baixa representatividade, aliada ao modelo excludente de consulta, fragiliza o caráter democrático do documento e reforça sua condição de instrumento alinhado à racionalidade da BNCC e do projeto neoliberal de padronização curricular.

Mesmo com baixa adesão registrada na fase inicial, o RCA seguiu seu cronograma formal, sendo lançado em 2 de agosto de 2018. Em seguida, a consulta pública ocorreu entre 6 de agosto e 6 de setembro do mesmo ano (Amazonas, 2019) — um intervalo extremamente curto para a realidade amazônica. Nesse cenário, torna-se evidente que um período de apenas um mês não foi suficiente para que grupos de estudo, escolas, coletivos de educadores, Organizações da Sociedade Civil (OSC) e pesquisadores realizassem leituras, debates e formulações consistentes.

A consulta pública do RCA, além de ter ocorrido em tempo reduzido, enfrentou limitações técnicas significativas. A plataforma apresentava instabilidades e exigia conexão estável e navegador específico (Amazonas, 2018), representando condições que dificultavam a participação de professores da capital e tornavam-se ainda mais restritivas para educadores do campo. Assim, um processo que se apresenta como democrático funciona, na essência, como filtro tecnológico excludente. Logo, o discurso oficial de ampla participação não se sustenta (Tavares, 2025).

Essa forma de disposição do material, aparentemente neutra, produz efeitos concretos de exclusão, sobretudo para docentes com acesso limitado às tecnologias, como grande parte dos professores que atuam nas escolas do campo no AM. Como aponta Melo Neto (2012, p. 6), “o desafio logístico esbarra ainda no fornecimento precário de energia elétrica na região Amazônica, principalmente nas comunidades rurais, e na carência de infraestrutura em telecomunicações”.

No tocante aos textos orientadores da política curricular amazonense, observa-se a defesa de que “o estudante se torna competente a partir do momento que são trabalhados os objetos de conhecimento dos diversos componentes de forma transdisciplinar e contextualizada” (Amazonas, 2019, p. 17). À primeira vista, essa formulação parece progressista; contudo, trata-se de uma concepção idealizada e abstrata de competência que encobre, sob um discurso sedutor, interesses políticos, econômicos e ideológicos alinhados ao projeto neoliberal.

A noção de competência incorporada pelo RCA não é neutra. Ela deriva da pedagogia das competências, enfoque que, como destacam Duarte (2018) e Saviani (2020), combina pragmatismo, utilitarismo e treinamento comportamental, reduzindo o papel da educação à

mera capacitação para responder às demandas do mercado. Em vez de promover uma formação omnilateral, subordina o processo educativo à lógica da eficiência, da produtividade e da adaptabilidade, características centrais da racionalidade instrumental própria do capitalismo contemporâneo.

Diante desse cenário, torna-se fundamental problematizar a política curricular amazonense e formular questões que desvelam o projeto de sociedade subjacente ao RCA: o que se pretende formar no Amazonas? Que tipo de sujeito se deseja produzir? A quem serve esse currículo? Trata-se de um projeto comprometido com a transformação social ou, ao contrário, de uma política que reforça a reprodução do status quo e das relações de opressão?

Esses questionamentos assumem relevância ainda maior ao compreender o currículo como um território de disputa, lugar onde se confrontam diferentes projetos de sociedade, de educação e de humanidade (Arroyo, 2013). Desse modo, é evidente que a hegemonia neoliberal busca transformar a educação em mercadoria, esvaziando seu caráter emancipador e social. Ao incorporar a pedagogia das competências e as lógicas da BNCC, o RCA torna-se parte desse movimento, funcionando como mediação que legitima a racionalidade empresarial no interior das escolas públicas.

Nesse sentido, o que está em disputa não é apenas um documento curricular, mas o próprio horizonte formativo da classe trabalhadora amazonense. Por isso, analisar seus textos orientadores implica compreender que a política curricular vigente não apenas organiza conteúdos, como também consciências, modos de ser e de pensar (Apple, 2008). Ao fazê-lo, tende a reproduzir os interesses do capital, a menos que seja tensionada por uma perspectiva contra-hegemônica capaz de afirmar os direitos, as identidades, a classe, os territórios e as necessidades reais dos trabalhadores do campo (Caldart, 2016).

Destacamos que um elemento que o RCA apresenta como inovação são os códigos alfanuméricos, agora acrescidos da sigla “AM”, indicando habilidades específicas ao contexto amazônico. No exemplo apresentado na Figura 1, o código “EF35LP08 AM” identifica:

Figura 1 – 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).

Ao analisarmos o exemplo apresentado, evidencia-se que a habilidade marcada como amazônica não apresenta nenhum elemento que a diferencie da habilidade nacional correspondente. Trata-se de uma competência amplamente difundida nos currículos de língua portuguesa em todo o país, ausente de qualquer referência ao território, às práticas culturais, às linguagens locais ou às condições materiais da escolarização na Amazônia. Portanto, o currículo, nesse formato, segue operando como instrumento de homogeneização, invisibilizando as múltiplas Amazônias (Gonçalves, 2015) e reiterando a lógica centralizadora que, historicamente, nega a diversidade socioterritorial do estado.

Por fim, a análise do RCA evidencia uma contradição central: embora o documento valorize discursivamente a diversidade amazônica, ele também adota integralmente a arquitetura curricular da BNCC, conferindo centralidade às competências e habilidades, subordinando a parte diversificada à base comum e orientando o currículo pelas avaliações em larga escala. Desse modo, a diversidade amazônica é incorporada de forma descritiva, sem mediação com as condições concretas de vida e trabalho dos sujeitos do campo, mantendo o currículo ancorado em uma racionalidade tecnicista que limita propostas pedagógicas territorializadas.

A Educação do Campo no texto curricular amazonense

Compreender a Educação do Campo no contexto amazonense exige situá-la no interior do movimento histórico mais amplo de luta pela democratização da educação e pela garantia dos direitos dos povos do campo no Brasil. Nessa perspectiva, Caldart (2009) demonstra que a emergência da Educação do Campo está diretamente relacionada às lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores do campo e por outros sujeitos historicamente excluídos das políticas públicas educacionais. Durante grande parte da história brasileira, a educação destinada às populações do campo foi marcada por perspectivas assistencialistas, compensatórias e urbanocêntricas, estruturadas a partir de modelos escolares que desconsideravam as formas de vida, trabalho, cultura e organização social dos povos do campo.

Foi sobretudo a partir da década de 1980, em meio ao processo de redemocratização do país e à reorganização dos movimentos sociais, que a crítica à denominada “educação rural” ganhou maior densidade política e teórica. Nesse contexto, movimentos sociais, organizações populares e instituições comprometidas com a luta pela reforma agrária

passaram a reivindicar não apenas o acesso à escolarização, mas uma educação vinculada às necessidades concretas dos sujeitos do campo e à transformação das condições sociais que historicamente produziram sua exclusão. Entre os principais protagonistas desse processo, destacam-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), as Escolas Famílias Agrícolas (EFA), as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), os sindicatos de trabalhadores rurais e diversas universidades públicas (Fernandes, 2011).

Como resultado dessas mobilizações, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, consolidou um importante marco político e epistemológico ao afirmar a expressão “Educação do Campo” em contraposição à tradicional concepção de educação rural. Mais do que uma mudança terminológica, essa inflexão representou uma disputa de projetos educativos e societários. Enquanto a educação rural esteve historicamente associada à adaptação das populações camponesas às demandas do desenvolvimento capitalista, a Educação do Campo passou a ser concebida como um projeto político-pedagógico construído pelos próprios sujeitos do campo, reconhecendo-os como produtores de conhecimento, cultura e história (Caldart, 2012; Molina, 2012).

As lutas empreendidas pelos movimentos sociais resultaram em importantes conquistas no âmbito das políticas públicas educacionais, dentre as quais se destacam a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998; a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; a constituição da Política Nacional de Educação do Campo; e, mais recentemente, a implementação do Programa Escola da Terra. Tais avanços expressam a incorporação, ainda que marcada por limites e contradições, de demandas históricas dos povos do campo nas políticas educacionais brasileiras.

Entretanto, a compreensão da Educação do Campo exige considerar as especificidades dos territórios nos quais ela se materializa. Nesse sentido, a realidade amazônica introduz novas determinações ao debate. Conforme argumenta Gonçalves (2015), é mais apropriado falar em “Amazônias” do que em uma única Amazônia, uma vez que a região abriga uma multiplicidade de territórios, povos, culturas e formas de organização da vida social. Sua complexidade geográfica, marcada pela presença de rios, florestas e extensas áreas rurais, somada à diversidade étnica e cultural, produz condições particulares para a organização dos processos educativos.

Nesse contexto, a Educação do Campo na Amazônia articula-se às lutas históricas de povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas, agricultores familiares, quilombolas e demais

comunidades tradicionais pela garantia de direitos territoriais, sociais, culturais e educacionais. Diferentemente de outras regiões do país, onde a questão agrária e os assentamentos da reforma agrária assumem centralidade, na Amazônia as disputas territoriais também envolvem o avanço do agronegócio, da mineração, da exploração madeireira, da pesca predatória e dos grandes projetos de infraestrutura — processos que impactam diretamente os modos de vida das populações locais e os projetos educativos construídos nesses territórios (Albarado, 2023).

O campo amazônico constitui, portanto, um espaço de múltiplas territorialidades, onde se entrelaçam trabalho, cultura, memória, resistência e produção de conhecimentos. Ao mesmo tempo, trata-se de um território permanentemente tensionado por projetos distintos de desenvolvimento e de sociedade. Como destaca Castro (2017), a expansão das atividades econômicas orientadas pela lógica da acumulação capitalista frequentemente entra em conflito com as formas de vida dos povos das águas, das terras e das florestas, produzindo impactos profundos sobre seus territórios e modos de existência.

No estado do AM, essas contradições assumem contornos específicos. A constituição da Educação do Campo encontra-se profundamente vinculada às organizações comunitárias, das pastorais sociais, dos sindicatos rurais e das universidades públicas, especialmente a Ufam e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Essas instituições têm desempenhado papel relevante na produção de pesquisas, na formação inicial e continuada de professores e na implementação de programas voltados às populações do campo (Tavares, 2025).

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o currículo no AM. Problematicar a presença da Educação do Campo nos documentos curriculares do estado exige reconhecer que o campo não constitui um espaço homogêneo, naturalizado ou definido apenas por critérios geográficos. Ao contrário, trata-se de uma construção histórica e social atravessada por relações de poder, conflitos e disputas entre diferentes projetos de sociedade (Arroyo, 2012; Caldart, 2004; Fernandes, 2011).

Dessa forma, analisar como a Educação do Campo é incorporada no RCA implica compreender as mediações entre as diretrizes nacionais, as especificidades territoriais amazônicas e as reivindicações históricas dos povos do campo. Significa, ainda, investigar em que medida o currículo reconhece a diversidade dos sujeitos das águas, das terras e das florestas ou se reproduz perspectivas homogeneizadoras que tendem a invisibilizar as particularidades dos territórios amazônicos. Assim, o movimento analítico realizado nesta pesquisa parte da totalidade das lutas nacionais pela Educação do Campo para alcançar suas

expressões particulares no AM, buscando compreender as aproximações, as contradições e os desafios presentes na política curricular destinada às populações do campo.

Nesse horizonte, esses territórios são marcados pela totalidade das relações sociais, na qual os sujeitos vivem a interdependência entre trabalho, educação, natureza e cultura. Isso significa que discutir currículo não é apenas definir conteúdos, competências ou habilidades, mas compreender como esse currículo media a inserção histórica dos trabalhadores do campo em um processo maior, marcado por desigualdades estruturais, políticas públicas fragmentadas e disputas pelo uso e pela significação dos territórios.

Por isso, o caminho defendido neste estudo, para organizar um currículo, é a fundamentação na pedagogia histórico-crítica, por partir da concepção materialista histórico-dialética de mundo, tomando o trabalho como categoria central e princípio educativo, entendido como a atividade humana de transformação consciente da realidade natural e social, defendendo que a escola deve selecionar e socializar, às novas gerações, aquilo que a humanidade produziu de mais desenvolvido cultural e intelectualmente. A transmissão escolar da riqueza intelectual universal integra, portanto, uma luta compreendida pela socialização da riqueza humana em sentido amplo e pela superação da propriedade privada dos meios de produção (Malanchen, 2016; Saviani, 2020).

A discussão sobre o currículo no AM precisa considerar os múltiplos atravessamentos que marcam a vida nos territórios, expressos na dinâmica das águas, na distância geográfica, na sazonalidade das chuvas, nas condições precárias de transporte, na ausência de políticas educacionais continuadas e nos efeitos das desigualdades históricas. Como aponta Paula (2021), o currículo ainda é majoritariamente elaborado e pensado para sujeitos que vivem nos centros urbanos, desconsiderando as especificidades territoriais amazônicas.

Desse modo, o campo da Educação do Campo no AM que nos desafia a discutir currículo é aquele que exige mediações profundas entre o conhecimento sistematizado da escola e os conhecimentos produzidos no território; entre a teoria crítica e a prática docente contextualizada; entre as políticas públicas e a materialidade das condições concretas das comunidades. É um campo que demanda uma escola capaz de compreender as relações sociais em sua totalidade, de enfrentar as contradições que atravessam o território e de produzir mediações que permitam aos sujeitos não apenas compreender o mundo, mas transformá-lo (Gasparin, 2007).

Tal realidade não foge ao currículo: o RCA expressa a totalidade das relações entre capital, Estado e educação ao estruturar um currículo que, embora reconheça formalmente a diversidade amazônica, mantém a lógica padronizadora da BNCC. Essa contradição evidencia

o confronto entre o projeto contra-hegemônico da Educação do Campo, orientado à formação humana integral e às lutas dos trabalhadores (Caldart, 2009), e o projeto neoliberal, centrado nas competências e no ajuste da força de trabalho ao mercado (Freitas, 2018). Nessa disputa, o currículo constitui-se como mediação entre determinações estruturais e práticas escolares (Sacristán, 2013; Arroyo, 2013; Apple, 2008). As competências socioemocionais e o “empreendedorismo de si” operam como mecanismos de reprodução da ideologia neoliberal (Dardot; Laval, 2016), ainda que as referências à diversidade territorial introduzam contradições passíveis de tensionamento pela práxis docente emancipatória.

No bojo dessa discussão, apontamos que Educação do Campo no RCA é tratada no eixo temático “Educação do Campo, Águas e Florestas no Contexto Amazônico”, que se estende da página 71 à 78 do documento. Nesse trecho, são abordados os aspectos históricos e políticos da luta por uma Educação do Campo, defendendo a necessidade de um currículo contextualizado, ancorado na realidade material, cultural e sociopolítica dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (Amazonas, 2019).

Nesse sentido, torna-se crucial identificar qual concepção de educação fundamenta a política curricular que alcançará as escolas do campo, permitindo distinguir se o RCA reforça os princípios históricos da Educação do Campo ou se está alinhado à lógica neoliberal. Tal análise é indispensável para compreender se o documento abre brechas para a formação humana, crítica e omnilateral dos estudantes do campo (Caldart, 2009; Borges, 2015).

Outro aspecto identificado na análise documental é a inexistência de registros da participação de professores das escolas do campo na construção e revisão dos textos do RCA. Tal ausência contraria frontalmente a matriz política e epistemológica da Educação do Campo, que, como pontuam Caldart (2004) e Arroyo (2013), deve ser feita com os sujeitos, e não para os sujeitos. A Educação do Campo pressupõe a construção coletiva baseada na materialidade da vida camponesa, nas contradições de classe e nas formas próprias de organização do trabalho, da produção e da cultura (Borges, 2015). Ao desconsiderar esses sujeitos, o processo de elaboração do RCA reproduz práticas verticalizadas que despolitizam e esvaziam o caráter emancipatório da política curricular.

Essas ausências fragilizam profundamente a legitimidade do eixo curricular, uma vez que a produção de políticas públicas, sobretudo na área da Educação do Campo, não pode estar apartada das condições históricas concretas, das territorialidades amazônicas e das contradições vivenciadas pelos trabalhadores do campo. Como ressalta Arroyo (2013), o currículo é um espaço permanente de disputa, e sua elaboração não pode ser capturada por

grupos restritos, sob risco de reproduzir as desigualdades estruturais que a Educação do Campo busca superar.

Diante desse quadro, a elaboração de políticas educativas precisa emergir das necessidades concretas dos sujeitos do campo, de suas práticas sociais, de suas lutas históricas e das mediações que configuram a sua vida (Borges, 2016). Isso implica reconhecer que o currículo, para ser emancipador, na nossa concepção epistemológica, precisa ser construído a partir de uma perspectiva crítica, contra-hegemônica e transformadora, orientada pelo materialismo histórico-dialético e comprometida com a formação humana omnilateral (Malanchen, 2016).

A análise do RCA evidencia que os marcos normativos apresentados no documento expressam a trajetória histórica da Educação do Campo no Brasil e legitimam juridicamente um projeto educativo específico para o campo (Amazonas, 2019). Contudo, mesmo que reconheça esses marcos, o documento não rompe com a lógica curricular da BNCC, revelando uma contradição estrutural entre o compromisso declarado com os princípios da Educação do Campo e a adesão à arquitetura curricular padronizada da BNCC.

De um lado, o projeto contra-hegemônico da Educação do Campo afirma a centralidade da luta coletiva, reconhecendo que a escola do campo só pode ser compreendida nas relações sociais que estruturam o trabalho, o território e a cultura dos sujeitos. Trata-se de um projeto que assume a educação como prática social mediada pela luta de classes e comprometida com a formação omnilateral, capaz de desenvolver integralmente os sujeitos e de produzir conhecimentos vinculados às necessidades reais das comunidades (Caldart, 2016).

De outro lado, encontra-se o projeto hegemônico da BNCC, guiado pela lógica neoliberal de padronização, mensuração e controle. Ao fragmentar o conhecimento em habilidades e competências, ele subordina o currículo a parâmetros produtivistas e transforma a diversidade amazônica em mero adorno cultural. Assim, a escola deixa de formar sujeitos críticos para formar indivíduos adaptáveis às demandas do mercado, esvaziando o sentido social da educação pública (Dardot; Laval, 2016; Freitas, 2018).

O RCA, ao mesmo tempo em que afirma dialogar com o primeiro projeto, organiza seu currículo segundo a lógica do segundo. Essa ambiguidade evidencia o movimento contraditório das políticas educacionais no capitalismo: enquanto discursos de valorização cultural e territorial são incorporados para legitimar a política, a estrutura curricular permanece alinhada ao projeto hegemônico. Em outras palavras, a dimensão formativa emancipadora é invocada, mas não materializada.

Assim, o desafio que se coloca é compreender que a disputa entre esses dois projetos não é meramente pedagógica, mas profundamente política. A adoção da BNCC como matriz organizadora do currículo no RCA produz tensionamentos profundos, ao inserir a educação amazonense na lógica gerencial da pedagogia das competências. Essa racionalidade, difundida por organismos multilaterais e setores empresariais, desloca a centralidade da formação científica e crítica para o desenvolvimento de habilidades operacionais e comportamentais, reduzindo o sentido formativo da escola (Cavalcanti; Amorim, 2024).

No RCA, essa influência aparece na organização por competências e habilidades, na fragmentação dos conteúdos, no estreito alinhamento às avaliações em larga escala e na ausência de uma leitura das contradições sociais que estruturam os territórios amazônicos. Embora recupere referências importantes da Educação do Campo, o RCA adere à lógica padronizadora da BNCC, reduz a diversidade amazônica a um culturalismo superficial e omite as mediações históricas e políticas que constituem a disputa por direitos no campo (Tavares, 2025).

Diante disso, o referencial caminha numa perspectiva da abordagem multicultural, sustentada pelo relativismo cultural e epistemológico, apresentando limites significativos. Conforme Malanchen (2016), o relativismo multicultural enfraquece o papel da escola e do professor, desqualifica o conhecimento científico e reforça currículos aligeirados, esvaziados de conteúdo, como se observa na BNCC. Ao defender que cada grupo possui sua própria verdade cultural, o multiculturalismo abre espaço para discursos negacionistas, inclusive aqueles que questionam ciência, racionalidade e o próprio sentido da escola.

O processo investigativo evidencia que o RCA avança em temas como diversidade amazônica, multisseriação e alternância, mas não enfrenta aspectos estruturais da questão social vivenciada pelos sujeitos do campo. Conforme Uchôa (2022), compreender a Educação do Campo é compreender o campo como espaço de disputa política, permeado por violências estruturais, como fome, pedofilia, feminicídio, violência estatal, ausência de políticas públicas e precarização das condições de vida. Essas dimensões são completamente ausentes no RCA, que mantém um discurso harmônico e conciliador, distante da materialidade vivida pelos sujeitos.

Desse modo, ao adotar a lógica da BNCC, o RCA reforça uma formação orientada para o mercado, baseada em competências e habilidades que naturalizam a meritocracia e a responsabilização individual, inclusive entre os sujeitos do campo. Essa orientação, criticada por Duarte (2018), Freitas (2018), Gentili (1997) e Saviani (2020), esvazia o potencial emancipatório da Educação do Campo e a reduz a uma adaptação funcional ao capitalismo.

Considerações finais

O estudo do RCA evidenciou que, embora o documento reconheça formalmente as particularidades socioterritoriais do AM, sua organização curricular permanece profundamente subordinada à BNCC, reproduzindo uma lógica padronizadora, tecnicista e alinhada à racionalidade neoliberal. Retomando o objetivo da pesquisa, pode-se afirmar que o RCA expressa, de forma nítida, as contradições entre projetos societários em disputa na educação brasileira, revelando os limites de uma política curricular construída sob forte indução normativa nacional.

A análise desenvolvida não teve como propósito desqualificar o trabalho das equipes e instituições envolvidas na elaboração do documento, mas problematizar suas lacunas a partir de uma perspectiva crítica que busca ultrapassar a aparência formal do texto curricular. Ancorada no materialismo histórico-dialético, a investigação permitiu compreender o RCA como produto de múltiplas determinações históricas, políticas e econômicas, inserido na totalidade das relações entre Estado, capital e políticas educacionais, e atravessado por disputas que extrapolam o plano pedagógico.

A partir da categoria de totalidade, constatou-se que o RCA materializa a coexistência contraditória de dois projetos distintos. De um lado, o projeto hegemônico da BNCC, orientado pela pedagogia das competências e pela adequação da formação escolar às exigências do mercado; de outro, o projeto histórico da Educação do Campo, que reivindica a formação humana omnilateral e a centralidade dos sujeitos camponeses. Essa contradição atravessa todo o documento e manifesta-se, de modo particular, no tratamento conferido à Educação do Campo.

Embora o eixo “Educação do Campo, Águas e Florestas no Contexto Amazônico” reconheça marcos legais e mencione especificidades territoriais, tais avanços permanecem circunscritos ao plano discursivo. O RCA não incorpora a materialidade das desigualdades que atravessam a vida dos povos do campo, tampouco enfrenta os conflitos estruturais relacionados à expansão do agronegócio, à exploração capitalista da natureza e à atuação desigual do Estado nos territórios amazônicos. A diversidade, nesse sentido, é reduzida a um multiculturalismo descritivo, desprovido de mediação com as condições concretas de vida, trabalho e luta social.

Dessa forma, ainda que o documento faça referência à diversidade amazônica, sua estrutura curricular não rompe com a lógica homogeneizadora da BNCC. A ausência de

articulação entre conhecimentos científicos, práticas produtivas e conhecimentos dos sujeitos do campo reforça a manutenção de um currículo urbano, abstrato e funcional à sociabilidade capitalista, limitando as possibilidades de construção de propostas pedagógicas territorializadas, oriundas das práticas social e emancipadora.

Apesar desses limites, reconhecer as contradições do RCA não implica negar a potência presente nas escolas do campo e na práxis dos educadores amazônicos. Ao contrário, são justamente as tensões entre aparência e essência, formalidade e materialidade, que abrem brechas para a resistência, a recriação curricular e o enfrentamento cotidiano das imposições normativas. Disputar o currículo desde dentro, tensionando suas ausências e afirmando a centralidade dos sujeitos do campo, constitui uma dimensão fundamental da luta por uma educação socialmente referenciada.

Por fim, reafirma-se que uma política curricular comprometida com a formação humana omnilateral no AM deve ser construída com ampla participação dos trabalhadores espalhados pelos territórios das águas, campos e florestas, fundamentada no materialismo histórico-dialético e na pedagogia histórico-crítica, além de orientada para o enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam o campo amazônico. Somente assim será possível avançar na construção de um currículo que, para além do reconhecimento formal da diversidade, enfrente suas determinações históricas e contribua para a transformação social.

Referências

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

ALBARADO, E. C. **Puxirum de saberes como processo na formação permanente de professoras(es) do campo, das águas e das florestas na Amazônia amazonense**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023.

ALBARADO, E. C.; RUSSO, D. V. S. S.; HAGE, S. A. M. Currículo e Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônia Paraense e Amazonense. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [Brasília], v. 9, n. 2, p. 130-136, maio 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1386>. Acesso em: 20 ago. 2025.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto. **Documento Curricular do Amazonas**. Manaus: SEDUC/AM, 2018. Disponível em: <https://sites.google.com/seduc.net/curriculoamazonense>. Acesso em: 5 jun. 2025.

AMAZONAS. **Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Manaus: MEC/CONSED/UNDIME, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Pqm76I20NFjpJAJSDBK9P3HhpfG7XHP/view>. Acesso em: 20 maio. 2024.

ANTÔNIO, C. A. **‘Por uma educação do campo’**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26299>. Acesso em: 10 ago. 2025.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. Prefácio. In: CALDART, R. S. (org.). **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 9-15.

BORGES, H. S. Educação do Campo e os planos de educação. **Amazonida**, [Manaus], v. 1, n. 1, p. 96-117, 2016. Disponível em <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547/3230>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BORGES, H. S. **Formação continuada de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar da educação básica 2024**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2024.pdf. Acesso em: 24 jan. 2026.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. DOI 10.1590/S1981-77462009000100003. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/27585>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CALDART, R. S. Educação do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 317-366.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 13-52.

CASTRO, E. (org.). **Territórios em transformação na Amazônia**: saberes, rupturas e resistências. Belém: Naea, 2017.

CAVALCANTI, A. C. D.; AMORIM, M. D. A agenda global composta pelas organizações internacionais: a educação na composição do público e do privado. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, p. e93976, 2024. DOI 10.1590/1984-0411.93976. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/kWkr5sMTmkCCVxbMzjLnw3z/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COSTA, V. S. S. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1979.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, T. G.; TOZETTO, S. S. A formação continuada dos professores da rede pública paranaense frente à BNC-Formação de Professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 23, p. 1-26, 2025. DOI 10.23925/1809-3876.2025v23e65260. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/65260/48645>. Acesso em: 20 out. 2025.

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

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai./ago. 2018. DOI 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568>. Acesso em: 20 jan. 2024.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, p. 1-14, 2019. DOI 10.5212/retepe.v.4.020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/pt_BR/article/view/14567. Acesso em: 20 jun. 2025.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. A questão metodológica do trabalho interdisciplinar: indicações de uma pesquisa sobre vestibular. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 55, 68-75, nov. 1985. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1403>. Acesso em: 10 ago. 2026.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GENTILI, P. Neoliberalismo, qualidade total e educação. **Cadernos de Pesquisa**, [São Paulo], n. 100, 173-175, mar. 1997. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/779>. Acesso em: 10 ago. 2026.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

INEP. **Resumo técnico do estado do Amazonas**: censo da educação básica 2020. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: <https://rie.inep.gov.br/items/db2d4efa-3b50-4369-a2c3-b4d464949709>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Pontal do Araguaia, v. 33, p. 123-145, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. 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. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. e020017, 2020. DOI 10.20396/rho.v20i0.8656967. Disponível em: <https://edubase.sbu.unicamp.br/items/070da980-9938-43fa-b649-452990b81a43>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO NETO, J. A. Superando barreiras naturais: a EAD na região amazônica. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 6-10.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 453-459.

PAULA, M. S. **Educação do campo**: desafios e possibilidades de educação no Assentamento Realidade. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2021.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO, E. Da formação por competências à pedagogia competente. **Múltiplas Leituras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 115-130, jun. 2009. DOI 10.15603/1982-8993/ml.v2n1p115-130. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/276239097_Da_Formacao_por_Competencias_a_Pedagogia_Competente. Acesso em: 10 dez. 2024.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. (2020). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. **A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 7-30.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. D. B. **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) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

SILVA, F. S. S. **As escolas do campo do Ceará e a BNCC**: a estruturação dos currículos da Educação do Campo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

SILVA, G. S. **Impactos da implementação da Base Nacional Comum Curricular na Escola Família Agrícola de São Luís Gonzaga do Maranhão**. 2024. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=15472405. Acesso em: 20 jun. 2025.

TAVARES, M. B. **Política curricular**: as relações entre a Educação do Campo e o Referencial Curricular Amazonense (RCA). 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2025.

UCHÔA, I. C. **O fechamento das escolas no campo do Amazonas**: subtração do direito à política de educação em Alvarães Uarini. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

VASCONCELOS, C. M.; MAGALHÃES, C. H. F.; MARTINELLI, T. A. P. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. e10726, jul./set. 2021. DOI 10.5585/eccos.n58.10726. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/10726>. Acesso em: 20 maio 2025.

Submetido em 25 de fevereiro de 2026.

Aprovado em 4 de julho de 2026.