



PPGE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

KLEBE MIRANDA DE LIMA

OS ELEMENTOS DE COLONIALIDADE DO SABER NO CURRÍCULO DO CAMPO
NA AMAZÔNIA ACREANA E AS RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA
TRANSGRESSORA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Rio Branco

2024.

KLEBE MIRANDA DE LIMA

**OS ELEMENTOS DE COLONIALIDADE DO SABER NO CURRÍCULO DO CAMPO
NA AMAZÔNIA ACREANA E AS RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA
TRANSGRESSORA DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação do Campo

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Educação e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado

Rio Branco

2024.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- L732e Lima, Klebe Miranda de, 1995 -
Os elementos de colonialidade do saber no Currículo do Campo na Amazônia Acreana e as relações com a perspectiva transgressora de ensino-aprendizagem / Klebe Miranda de Lima; orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado. – 2024.
121 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Rio Branco, 2024.
Inclui referências bibliográficas e anexo.
1. Amazônia Acreana. 2. Currículo do Campo. 3. Colonialidade do Saber. I. Machado, Tânia Mara Rezende (orientadora). II. Título.

CDD: 510.7

KLEBE MIRANDA DE LIMA

**OS ELEMENTOS DE COLONIALIDADE DO SABER NO CURRÍCULO DO CAMPO
NA AMAZÔNIA ACREANA E AS RELAÇÕES COM A PERSPECTIVA
TRANSGRESSORA DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

O presente trabalho em nível de Mestrado acadêmico em Educação foi avaliado e aprovado em 25 de novembro de 2024, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
Orientadora – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Profa. Dra. Maria Salete Peixoto Gonçalves
Examinadora Interna – Universidade Federal do Acre (UFAC)

Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage
Examinador Externo – Universidade Federal do Pará (UFPA)

Rio Branco

2024.

AGRADECIMENTOS

Nada é possível realizar no mundo sem a união e o fortalecimento daqueles que abrem os caminhos para a concretude de nossos sonhos, metas, projetos de vida e objetivos. Nesse sentido, cabe ressaltar a perseverança que fui capaz de ter durante o percurso desse trabalho graças às “forças motoras” que auxiliarem nessa caminhada. Todos os frutos colhidos nessa pesquisa foram parcialmente proporcionados por cada um daqueles que participaram desse decurso acadêmico de uma forma ou de outra. E para aqueles que me ajudaram nessa empreitada eu presto os mais sinceros votos de agradecimentos:

Em primeiro lugar, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES) pela disponibilidade de recurso em forma de bolsa de Mestrado que propiciou em grande parte o mantimento dessa pesquisa e seus resultados.

À Universidade Federal do Acre (UFAC) pelo acolhimento institucional em todo o meu percurso acadêmico, principalmente a partir das contribuições de profissionais docentes de excelência dessa Universidade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFAC, que por meio de sua coordenação me possibilitou estreitar caminhos para a resolução de problemáticas diversas no decurso acadêmico do Mestrado.

À minha honrosa orientadora: Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, a quem presto as mais sinceras estimas e agradecimentos por todos os caminhos que têm me mostrado ao longo dessa pesquisa que me auxiliou a tornar-me um pesquisador de mínima qualidade frente ao preparo no Programa de Pós-graduação da UFAC. Sem as suas proposições, sugestões, orientações e acolhimento essa pesquisa não teria sido concretizada da maneira que foi.

À minha esposa, companheira de todas as horas, Profa. Beatriz França de Moraes, que sem o seu apoio emocional, moral, psicológico, técnico e profissional não teria tido tanta força para continuar nesse caminho. Sua dedicação ao trabalho e à família inspirou-me por todos os dias na consecução deste trabalho de pesquisa. Seu companheirismo me ajudou a manter o foco, possibilitou a realização de conquistas inimagináveis sem as quais eu não poderia atingir meus próprios objetivos, obrigado, eu te amo!

Aos meus colegas de turma do Mestrado, em especial: Marcelo Feliciano de Melo, Gessymar Gonçalves dos Santos, Eliane Joaquina de Souza Arellano e Cristiane Nogueira. Aos demais que não foram nominalmente citados aqui, mas que participaram desse percurso tanto quanto esses, também presto meus mais sinceros agradecimentos por todas as

possibilidades de crescimento pessoal, profissional e acadêmico que os colegas de Mestrado me proporcionaram em todo esse tempo.

A alguns professores do curso de Licenciatura em Filosofia vinculados ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/UFAC), em especial: Prof. Dr. Felipe Cardoso Martins Lima; Prof. Dr. Manoel Coracy Saboia Dias; Prof. Dr. Valdinei Vicente de Jesus; Prof. Dr. Guilherme da Silva Cunha e o Prof. Dr. Aristides Moreira Filho, que me deram todo apoio moral e suporte necessários não somente no decurso do Mestrado como também ao ingresso dele. Sem as suas sugestões, dicas, apoio e orientações não seria possível ter realizado vários estágios de minha pesquisa.

A Rosa Maria Silva Braga, apelidada carinhosamente de Rosinha, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), que rapidamente tornou-se uma aliada, colega e amiga durante o decurso do mestrado e apoiou-me incondicionalmente em todas as atividades de pesquisa no PPGE.

A todos os Professores do PPGE/UFAC que no andamento das disciplinas me ofereceram todo o suporte necessário para a realização da minha pesquisa, além de ideias e *insights* que foram significativos para a construção de proposições fundamentais para este trabalho, em especial: Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima; Profa. Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha; Profa. Dra. Grace Gotellip Cabral; Prof. Dr. Rafael Gonçalves e Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho.

Ao coordenador do curso do Mestrado Acadêmico em Educação da UFAC, prezado Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos, que em todas as oportunidades em que lhe foi solicitado suporte para resolução de alguma problemática sempre se mostrou extremamente atencioso, solícito e de uma profissionalidade de excelência.

À minha sogra, Maria Angélica Portela Anastácio de Moraes, que ofereceu suporte emocional e moral nos momentos bons e principalmente nos ruins, incentivando a continuidade em meus estudos e me encorajando nessa caminhada.

Ao meu sogro, pai da minha esposa, conhecido carinhosamente como Seu Daniel (*In memoriam*), que apesar de não ter sido um homem letrado, academicamente falando, mas era um homem extremamente sábio que me inspirou em todas as áreas da minha vida. Obrigado seu Daniel por ter sido o melhor pai do mundo que a minha esposa poderia ter, e o melhor sogro que eu poderia almejar! Sem seus exemplos eu não conseguiria perseverar tanto nesse trabalho de pesquisa.

Aos meus filhos, Diego Patrick Moraes e Fernanda Clarice Moraes, pelo carinho, atenção, força, amizade e amor que me propuseram durante todo esse percurso acadêmico,

suporte esse sem o qual não teria desenvolvido tão bem, na minha perspectiva, esta pesquisa de Mestrado.

Ao meu amigo de infância, Maxmiliano dos Santos Braga, que me apoiou moral e emocionalmente, oferecendo auxílio em todos os aspectos que um bom amigo pode oferecer que foram preponderantes para a consecução desta trabalho.

Ao meu cunhado, Kleber França de Moraes Júnior, pela amizade, carinho e atenção nos momentos que se necessitou desses amparos.

E por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente tenham me dado suporte em algum momento desta pesquisa.



“Afinal, minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História”
(Freire, 1996, p. 54).

RESUMO

O Currículo do Campo na Amazônia Acreana figura como objeto de estudo nesta pesquisa de abordagem qualitativa, que busca analisar e responder ao seguinte problema: quais as relações do Currículo do Campo, na Amazônia Acreana, com os elementos de colonialidade do saber em suas concepções teóricas e perspectivas práticas? Assim, o objetivo desta pesquisa é analisar em que medida os elementos de colonialidade do saber aparecem no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola de Ensino Fundamental e Médio Santa Lúcia III, localizada no ramal Granada, km 16, em Acrelândia/AC, em suas esferas de concepções teórico-pedagógicas de ensino e também na perspectiva de implementação bem como as suas relações com a perspectiva transgressora de ensino-aprendizagem considerando, nesta análise, a visão de 05 estudantes, 01 professora (da 3ª série do E.M) e a gestão da escola representada por um professor que é membro da equipe gestora. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa documental no CRUA e no PPP da escola em que foi feita uma análise destes considerando as categorias de colonialidade do saber, sujeitos marginalizados, Educação do Campo em movimento e as disciplinas escolares utilizando como referencial teórico os seguintes autores: Arroyo (2013; 2014), Apple (2006), Caldart (2009), Chervel (1990), Goodson (1997), Molina (2004; 2006), Quijano (1988; 2005) e Spivak (2010). A pesquisa documental foi complementada por uma pesquisa de campo com os sujeitos estudantes, professores e a gestão da escola a partir de uma entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa apontam que o CRUA, para o E.M do Campo, apresenta indícios de estar alinhado às perspectivas teórico-práticas coloniais enquanto o PPP da escola Santa Lúcia III parece ter incorporado, em sua constituição, as perspectivas teóricas parcialmente coloniais e críticas. Também foi possível observar uma espécie de “polifonia teórica” no documento na medida em que a escola não opta por uma corrente de pensamento específica a qual demonstraria alinhamento das suas possíveis visões pedagógicas. Na esfera da perspectiva de implementação do Currículo da escola foi possível inferir que os professores e a gestão adotam algumas interpretações coloniais e também críticas considerando a visão dos sujeitos da pesquisa. Como uma alternativa possível para superar as relações da colonialidade do saber na organização curricular da escola, a fim de fundamentar as visões teóricas de ensino e as práticas pedagógicas, apontamos a adoção de práticas curriculares em perspectiva transgressoras pautadas por uma visão crítico-transformadora e didático-libertadora para a formação dos sujeitos do Campo.

Palavras-chave: Amazônia Acreana. Currículo do Campo. Colonialidade do Saber.

ABSTRACT

The Countryside Curriculum in the Acre Amazon is an object of study in this research with a qualitative approach, which seeks to analyze and respond to the ensuing problem: what are the relationships between the Countryside Curriculum in the Acre Amazon and the elements of coloniality of knowledge in its theoretical conceptions? and practical perspectives? Thus, the objective of this research is to analyze to what extent elements of coloniality of knowledge appear in the Acre Unique Reference Curriculum (AURC) and in the Political-Pedagogical Project (PPP) of the Santa Lúcia III Elementary and Secondary School, located in Granada branch, km 16, in Acrelândia/AC, in its spheres of theoretical-pedagogical conceptions of teaching and also in the perspective of implementation as well as its relations with the perspective transgressive teaching-learning process considering, in this analysis, the vision of 05 students, 01 teacher (from the 3rd grade of E.M) and the school management represented by a teacher who is a member of the management team. To achieve this objective, documentary research was carried out at AURC and the school's PPP in which an analysis was made considering the categories of coloniality of knowledge, marginalized subjects, Rural Education in movement and school subjects using the following as a theoretical framework authors: Arroyo (2013; 2014), Apple (2006), Caldart (2009), Chervel (1990), Goodson (1997), Molina (2004; 2006), Quijano (1988; 2005) and Spivak (2010). The documentary research was complemented by ground research with the subjects, students, teachers and school management based on a semi-structured interview. The research results indicate that AURC, for E.M do Campo, presents signs of being aligned with colonial theoretical-practical perspectives while the PPP of the Santa Lúcia III school seems to have incorporated, in its constitution, partially colonial and critical theoretical perspectives. It was also possible to observe a kind of “theoretical polyphony” in the document in that the school does not opt for a specific current of thought which would demonstrate alignment of its possible pedagogical visions. From the perspective of implementing the school's Curriculum, it was possible to infer that teachers and management adopt some colonial and also critical interpretations considering the view of the research subjects. As a possible alternative to overcome the relations of coloniality of knowledge in the school's curricular organization, to support theoretical views of teaching and pedagogical practices, we point to the adoption of curricular practices from a transgressive perspective guided by a critical-transformative and didactic vision. -liberating for the training of rural subjects.

Key-words: Acre Amazon. Countryside of Curriculum. Coloniality of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Mapa do Estado brasileiro do Acre. -----	56
FIGURA 2	Último censo populacional da capital do Estado do Acre (IBGE, 2022). ---	57
FIGURA 3	Mapa do território acreano no panorama da tríplice fronteira. -----	59
FIGURA 4	Companhia militar do Acre marchando para o conflito (1900). -----	60
FIGURA 5	Faixa da Escola Santa Lúcia III.-----	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Trabalhos selecionados sobre Currículo do Campo na Região Amazônica encontrados na BDTD (2018 – 2023). -----	24
Quadro 2	Trabalhos selecionados sobre Currículo do Campo na Região Amazônica encontrados na CTD (2018 – 2023). -----	28
Quadro 3	Da diferença entre disciplina e disciplinas no ensino primário e secundário. -----	36
Quadro 4	Teorias do Currículo, suas características e principais autores. -----	41
Quadro 5	Organização curricular resumida – Reforma do E.M, lei nº 5.692/1971. ---	45
Quadro 6	Divisão regional do Estado do Acre (IBGE, 2015). -----	58
Quadro 7	Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir dos componentes curriculares destacados no CRUA. -----	74
Quadro 8	Respostas dos alunos de forma resumida. -----	79
Quadro 9	Resumo de algumas características analisadas no PPP da escola. -----	91
Quadro 10	Resumo das respostas do Coordenador de Ensino da escola Santa Lúcia III. -----	95
Quadro 11	Resumo dos conceitos fundamentais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. -----	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Acre
AL – América Latina
AM – Amazonas
Amacampo – Associação de Mulheres Negras Agricultoras
AP – Amapá
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEE – Conselho Estadual de Educação
CRUA – Currículo de Referência Única do Acre
CNE – Conselho Nacional de Educação
CTD – Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
E.M – Ensino Médio
FGB – Formação Geral Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA – Maranhão
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MT – Mato Grosso
NEM – Novo Ensino Médio
PA – Pará
Parfor – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PSD – Partido Social Democrático
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RSL – Revisão Sistemática de Literatura
RO – Rondônia
RR – Roraima
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO – Tocantins
UEPA – Universidade Estadual do Pará
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFTO – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA TEMÁTICA DO CURRÍCULO: DESAFIOS, CONTEXTO E ALGUMAS QUESTÕES -----	12
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA): AS DISCIPLINAS ESCOLARES, O CAMPO CIENTÍFICO E A COLONIALIDADE DO SABER -----	20
2.1	O CURRÍCULO DO/PARA O CAMPO NA REGIÃO AMAZÔNICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL) -----	22
2.2	UMA BREVE HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E AS FACES DO CURRÍCULO PARA PENSARMOS UMA IDEIA DE “EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO” -----	33
2.3	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO CIENTÍFICO COMO ESPAÇO DE LUTA CONCORRENCIAL DOS SABERES ESCOLARES -----	43
2.4	DA COLONIALIDADE DO SABER À DECOLONIALIDADE: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-TRANSFORMADOR PARA A AMAZÔNIA ACREANA -----	51
2.4.1	Uma contextualização a geografia e história do Acre: territorialidade propicia para uma educação do campo emancipadora e crítico-transformadora -----	56
2.4.2	A educação do campo no CRUA e as relações com a colonialidade do saber no ensino médio -----	66
3	OS ELEMENTOS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA SANTA LÚCIA III: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA AMAZÔNIA ACREANA -----	76
3.1	OS ESTUDANTES DO CAMPO EM PERSPECTIVA: UM ESTUDO DE CASO -----	77
4	O CURRÍCULO DO CAMPO NA ESCOLA SANTA LÚCIA III E A PERSPECTIVA TRANSGRESSORA DO ENSINO TRADICIONAL PARA SUPERAR OS ELEMENTOS DE COLONIALIDADE DO SABER -	88
4.1	O PPP DA ESCOLA E O SEU PAPEL PRÁTICO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E A GESTÃO -----	90
4.2	A IDEIA DE INCORPORAR CURRÍCULOS TRANSGRESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ALTERNATIVA PARA SUPERAR A COLONIALIDADE DO SABER NA AMAZÔNIA ACREANA -----	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	103
	REFERÊNCIAS -----	106
	ANEXOS -----	112

1 UMA INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA TEMÁTICA DO CURRÍCULO: DESAFIOS, CONTEXTO E ALGUMAS QUESTÕES

“Somos o resultado de tantas disputas sociais e profissionais. Em cada tempo nossas lutas se deslocam para novas ou velhas fronteiras e territórios. Em que territórios e em que disputas conformamos quem somos?”

Miguel González Arroyo (2013, p. 09)

A mudança de campo do conhecimento em que me encontrei ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – Mestrado em Educação (PPGE/Ufac) – me direcionou a refletir sobre uma problemática que já me incomodava durante a graduação de Licenciatura em Filosofia, também cursada na Ufac. Trata-se dos currículos prescritos e as questões que permeiam as suas perspectivas teóricas e práticas pedagógicas. Central nessa reflexão é a ideia, concordando com Silva (2016, p. 11), de que uma teoria do currículo pressupõe a existência de algo externo à teoria chamada de “currículo”. Essa concepção aponta direcionamentos para refletir acerca desses fenômenos curriculares de um ponto de vista não ortodoxo ou não tradicional, por assim dizer, sobretudo considerando a organização curricular da escola na contemporaneidade.

Nesse íterim, pretendemos investigar sob a égide dos estudos decoloniais: o Currículo do Campo na Amazônia Acreana, principalmente tomando como referencial teórico-metodológico o texto de Quijano (2005) com foco em desvendar as relações dos elementos de colonialidade do saber com o Currículo do Campo na Amazônia Acreana em suas esferas de concepções teórico-pedagógicas de ensino e também na perspectiva de implementação curricular a partir da visão dos estudantes, professoras/es (da 3ª série do E.M) e a gestão da escola Santa Lúcia III, localizada no ramal Granada, km 16, em Acrelândia/AC.

Em termos preliminares, começemos por definir o conceito de colonialidade do saber: que se trata de uma perspectiva epistemológica de aprendizagem que está enraizada na concepção de educação bancária tendo como princípio fundamental as relações coloniais fixadas por intermédio de um modelo tradicional de ensino, tipicamente eurocêntrico (Reis, 2022). Desse modo, essa óptica de organização curricular guarda uma estreita ligação com as categorias do racismo epistêmico que atua como ferramenta de determinação das relações coloniais do saber. Entendemos, nesse caminho, que a colonialidade do saber perpetua o silenciamento dos saberes próprios dos sujeitos em processo de formação na escola, sobretudo dos Campos, Águas e Florestas nas Amazônias.

Nessa mesma direção, ressaltamos a importância do grupo de Estudos em Educação do Campo, Águas e Florestas nas Amazônias (Gecafa), que envolve e reúne discentes e docentes da graduação e pós-graduação da Ufac, liderado pela Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado, promovendo encontros, eventos, palestras, simpósios e outras atividades mensais, bimestrais e anuais para debatermos a corrente teórico-filosófica da decolonialidade, que contribuiu significativamente para a definição do objeto de estudo dessa pesquisa. Os estudos decoloniais versam sobre uma corrente de pensamento relativamente recente [1990 – atualmente] que tem por objetivo desconstruir os padrões eurocêntricos bem como seus conceitos, visões teóricas e concepções pedagógicas que promovem uma imposição social, econômica e cultural aos povos subalternizados. Como grandes expoentes dessa corrente de pensamento podemos citar Grosfoguel (2008); Santos (2010); Spivak (2010); Mignolo (2017) e Quijano (2005) que confluem suas perspectivas teórico-educacionais-epistemológicas para a derrubada do eurocentrismo na América Latina.

Em “Pode o subalterno falar?”, Spivak (2010) busca evidenciar como o sujeito considerado de terceiro mundo é representado no discurso ocidental. Nessa medida, a autora destaca que a própria produção intelectual do ocidente figura com perspectiva colonialista [ainda que a ideia seja contrária a essa direção]. O imperialismo colonial produz violência epistêmica, que se caracteriza pela supressão da subjetividade e molda os sujeitos subalternizados a partir da imposição sociocultural, política e econômica. Por essa razão, ainda que tenhamos a intencionalidade de combater os fenômenos oriundos da colonialidade, acabamos por tomar o lugar de fala dos próprios sujeitos subalternizados.

Grosfoguel (2008) aprofunda ainda mais a crítica anticolonialista, abarcando em sua perspectiva a crítica em relação ao nacionalismo, fundamentalismo e ao colonialismo [aqueles originados do eurocentrismo e, também, do “terceiro mundo”]. O denominado “pensamento de fronteira”, segundo o autor, é precisamente uma resposta crítica aos fundamentalismos, incluindo os oriundos da hegemonia eurocêntrica e os marginalizados. Ele critica o fato de que para os fundamentalistas [sejam eurocentristas ou marginalizados] existe apenas um horizonte de concepção epistemológica a ser considerado para o alcance da verdade universal das coisas.

Em suma, as questões centrais dessa temática giram em torno dos sujeitos subalternizados e/ou marginalizados; como o currículo está organizado frente a essa mescla de agentes do *espaçotempo* da escola e suas peculiaridades. Arroyo (2013, p. 53) afirma que essa dinamicidade do campo de conhecimento aumentou consideravelmente nos últimos anos. Nesse aspecto, há uma “guerra fria” do saber que tem nos impelido a disputar o controle

desses conhecimentos, assim, torna-se imperativo apontarmos os estudos que estão circunscritos pelas teorias curriculares, sobretudo, no intento de compreender a manifestação dos fenômenos escolares que afetam a execução do currículo, de modo especial, neste trabalho, no contexto da Educação do Campo.

Além disso, importa compreender/investigarmos também, para efeitos de demonstrar a perspectiva da *práxis* pedagógica e o processo de escolarização na Educação do Campo no Estado do Acre, em que medida as concepções teórico-pedagógicas de ensino colonizadoras são manifestadas no Currículo de Referência Único do Estado do Acre e no PPP da escola e se essas concepções são ecoadas na perspectiva de implementação do Currículo do/no Campo, especialmente na escola público-alvo do estudo de caso nesta pesquisa. Dessa forma, pretendemos analisar como os currículos são concebidos na perspectiva teórico-pedagógica de ensino e na visão prática a partir, também, das condições culturais e de territorialidade dos sujeitos da escola, a saber, estudantes, professores e a própria gestão escolar. Não obstante, vale lembrar ainda, inicialmente, que a distinção entre Educação do Campo e Educação Rural¹ consiste em definir o homem trabalhador do campo para o primeiro termo, enquanto o segundo diz respeito aos primeiros movimentos de operários que resultaram numa organização social em prol da luta pelos direitos de acesso à educação.

Em termos gerais, não há uma grande diferença prática entre educação campesina e rural, contudo, a partir da década de 1930, aponta Viero (2018, p. 12), a educação rural acaba por constituir a base e o alicerce para o que compreendemos hoje por Educação do Campo. Assim é importante destacar que “a educação rural no Brasil [...] sempre esteve ligada e seguiu, de forma direta ou indiretamente, às orientações de *setores econômicos, políticos, sociais ou culturais* que foram se organizando na construção histórica do Brasil” (Viero, 2018, p. 13, grifo meu). Por esse motivo, a educação rural, basicamente, esteve arraigada em uma concepção mercadológica que influenciou de diversas formas as políticas nacionais de educação pública. A expressão “Educação do Campo” foi mais tarde, a partir da década de 1990, ligada a movimentos que buscavam/buscam transformar a educação campesina em algo diferente do que tem sido feito pelos governantes e imposto no currículo escolar do Campo.

Vale dizer que este trabalho é desenvolvido a partir de percepções críticas e pós-críticas do currículo. Implicando que no decurso dessa pesquisa recorreremos a autores de perspectivas críticas em dados momentos e posteriormente nos reportaremos a autores pós-

¹Mais detalhes podem ser conferidos em: RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

críticos. Essa polifonia teórica não se dá ao acaso, pois consideramos que é possível dialogar com autores que pensam suas concepções teórico-epistemológicas de maneiras opostas uma vez que não se trata de se alinhar integralmente a esses posicionamentos, mas apenas de utilizar determinadas premissas e fundamentos oriundos de visões críticas que se coadunam com questões pós-críticas na contemporaneidade. Nesse quesito, a Educação do Campo pode ser discutida com base em dimensões teóricas diversas.

Caldart (2003, p. 61) destaca três perspectivas da Educação Básica do Campo que são apresentadas como ideias-força desse movimento social no Brasil: a) a ideia de que o campo no Brasil está sempre em movimento; b) a educação básica do Campo é desenvolvida nesse movimento; c) há o surgimento de uma nova prática educativa na escola que tem como nascituro este movimento. A partir dessa compreensão, nesta pesquisa, buscamos também delinear que concepções sociais, em termos de movimentos, podem trazer à tona as reivindicações dos sujeitos do Campo para fazer frente a essas necessidades que os tornam particulares do ponto de visto social, político, econômico e curricular. Nesse contexto, é importante apontarmos as reflexões e ações que tratam do direito de acesso a escola/educação que é reivindicada por muitos sujeitos do Campo. Posto isso, evidenciamos de modo mais claro que a hipótese sustentada neste trabalho está ligada a concepção de que a organização curricular do Campo na Amazônia Acreana guarda estreitas ligações com os elementos da colonialidade do saber.

Contudo, Arroyo (2013, p. 96) concebe a escola como uma oficina de saberes e valores. Assim sendo, as experiências cotidianas propiciadas pelas vivências no ambiente escolar corroboram para a aquisição de diferentes tipos de saberes que são diversos aos experimentados no seio familiar, por exemplo. Essa constitui mais uma razão pela qual pensamos que, nós educadores, devemos estar cada vez mais atentos ao modo como o currículo escolar é organizado frente às intencionalidades propostas por vieses conteudistas do processo de ensino-aprendizagem. Em um movimento contrário a essa visão mecanicista, é preciso tornar viável o aprendizado a partir do preceito da diversidade e assim permitir a visibilidade das expressões culturais no *espaçotempo* da escola que são inerentes aos modos de vida desses sujeitos. A espinha dorsal da antítese desse estudo, digamos assim, consiste justamente em conceber essa perspectiva de aprendizagem, pautada numa concepção crítico-transformadora, face ao possível contexto subalternizador da organização curricular na Educação do Campo, Águas e Florestas da Amazônia Acreana.

Diante dessas asserções, se constatadas e/ou consideradas como verdadeiras, é possível inferirmos que a implementação das atividades teórico-práticas do currículo,

comumente aceitas e orientadas pelos documentos oficiais, de modo geral, possuem características que desconsideram as especificidades inerentes à cultura ou modos de vida dos sujeitos do Campo, sobretudo na Amazônia Acreana. Esse *modus operandi* não é nenhuma novidade. A partir do movimento da Escola Nova a Educação brasileira foi debatida e concebida a partir de perspectivas de ensino pautadas na democracia liberal. As visões educacionais da chamada escola progressiva são evidentes até os dias de hoje, contemporaneamente, na composição do currículo escolar, tendo em vista que ideais como “ensino democrático e universal”; “protagonismo estudantil”; e a “valorização dos conhecimentos objetivos”; constituem alguns dos princípios basilares das orientações para a organização curricular moderno-contemporânea (BNCC, CRUA etc.).

Dessa forma, o currículo caracterizado para o desenvolvimento de competências e habilidades² se distancia, nesse entendimento, das necessidades de aprendizagem reivindicadas por muitos sujeitos do Campo na medida em que este tipo de organização curricular prioriza um ensino conteudista/tecnicista, mecanicista, engessado e pouco atrativo considerando as perspectivas de uma *práxis* educativa³ de qualidade no processo de formação humana e crítica desses indivíduos. Nessa direção, indagamos: quais concepções de ensino e aprendizagem essas perspectivas conteudistas e/ou tradicionais podem trazer para os educandos em processo de escolarização? E em contrário a ela?

Do ponto de vista teórico, podemos conceber duas perspectivas que traduzem a noção de currículo expressa na “pedagogia das competências” e contrariamente a ela, respectivamente: as tradicionais e críticas [incluindo pós-críticas e transgressivas]. As teorias tradicionais apresentam uma perspectiva engessada de currículo vinculada a ideia de cientificidade implícita na ação curricular. São teorias desmotivadas, que não apresentam interesse em tornar efetiva a participação do público-alvo, que são os próprios estudantes, no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, se apresentam como tecnicamente “neutras” no panorama das práticas pedagógicas concretizadas e elaboradas pelos docentes para/na sala de aula.

Em contrário a perspectiva tradicional de ensino, característica da pedagogia das competências, as teorias críticas [e pós-críticas] visam uma constituição curricular de perspectivas libertadoras e/ou transgressivas no sentido de proporcionar uma formação

²Não faz parte da consecução deste trabalho aprofundar essa problemática do ensino por “competências e habilidades”, contudo, para uma melhor abordagem desse assunto recomendamos o texto: “A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA” (2024) disponível em: <https://www.homeeditora.com/capitulo-2024/edff2ce1-fc55-4b0d-ae93-636b0238f6ac>.

³Articulação teórico-prática das ações educativas.

escolar que considera as especificidades e particularidades dos sujeitos. Nesse sentido, a organização curricular da escola adota, quando baseadas nas teorias críticas, concepções e referências de natureza crítico-transformadora tendo em vista uma formação humana integral, desprovida de prioridades meramente técnicas e conteudistas. Assim, os sujeitos público-alvo da formação crítico-cidadã não são meros partícipes da transmissão do conhecimento bancário (Freire, 1996). Para além disso, esses sujeitos se tornam ativos no processo de ensino-aprendizagem, onde os seus saberes próprios são concatenados aos conteúdos escolares.

Feitas tais considerações, para dar suporte a este trabalho de investigação é oportuno apontarmos, em primeiro lugar, a relação e/ou conjunto de estudos que foram realizados na região da Amazônia Acreana nos últimos seis anos (2018 – 2023) para ter uma visão geral acerca do objeto de investigação neste trabalho, a saber, sobre o Currículo do Campo, estudos esses que também subsidiarão as reflexões posteriores nesta pesquisa. Para tanto, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Dissertações e Teses (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pesquisa essa que será evidenciada logo no primeiro capítulo/seção deste trabalho.

Tencionando conhecer melhor o objeto de estudo aqui tratado, a saber, O Currículo do Campo na Amazônia Acreana, optamos por uma pesquisa qualitativa, por essa abordagem ter, de acordo com Flick (2009, p. 20-21), uma particular importância no que consiste aos estudos das relações socioculturais uma vez que aponta a pluralização das esferas da vida. Nessa medida, realizamos uma análise documental complementada por um posterior estudo de caso tendo em vista que o objetivo deste é “a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem [...] é a manipulação da mensagem [...] para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 1977, p. 46).

Para a análise da pesquisa documental no presente estudo, abordamos também um recorte histórico acerca das concepções teóricas das disciplinas escolares e historiografia educacional trazidas pelos seguintes autores: Chervel (1990) e Goodson (1997) na intenção de apontar o que designaram, ao longo da história da educação, por matérias escolares ou conteúdos de ensino; Molina (2006) com a categoria de Educação do Campo em movimento na intenção de localizarmos o significado epistemológico de uma educação campestre gratuita, de qualidade e equitativa; Arroyo (2013; 2014) para desenvolver debates/discussões relacionadas às questões culturais e os sujeitos marginalizados e/ou subalternizados; e por último Quijano (2005) no campo dos estudos decoloniais a fim de apontar uma alternativa

para combater as possíveis práticas educacionais oriundas de perspectivas coloniais a partir dos elementos de colonialidade do saber que pudemos identificar no currículo prescrito, a saber, no CRUA. Por outro lado, buscamos a mesma identificação no PPP da escola considerando as concepções teórico-pedagógicas de ensino a partir do referido documento e as perspectivas de implementação do currículo pelos próprios estudantes, professores e a gestão escolar da unidade de ensino investigada no estudo de caso deste trabalho, que é a escola Santa Lúcia III.

Além disso, no que se refere a decolonialidade, como concepção ou corrente teórica que baseará as nossas críticas aos aspectos da colonialidade do saber, traremos as perspectivas e discussões teóricas dos autores mencionados anteriormente, a saber, Grosfoguel (2008); Santos (2010); Spivak (2010); Mignolo (2017); e Quijano (2005). No que diz respeito a pesquisa documental, ela se assemelha a pesquisa bibliográfica o que diferencia ambas é apenas a natureza das fontes de pesquisa. Nesse caso, em específico, trabalhamos com a análise do CRUA, no capítulo que trata da Educação do Campo para o E.M, trazendo as perspectivas dessa organização curricular no que consiste aos componentes e/ou matérias de ensino que são orientadas nesse documento e, também, realizamos uma análise no PPP da unidade escolar público-alvo do estudo de caso nesta pesquisa.

Adiante, para a realização da coleta de dados, optamos pela entrevista com os sujeitos da escola, que são os estudantes, professores e a gestão escolar durante a pesquisa de campo do presente estudo, por meio de 02 questionários distintos. As questões foram aplicadas de modo semiestruturado e presencialmente para cada conjunto de sujeitos (estudantes, professores e gestores)⁴. A escolha pela entrevista para posterior estudo de caso como instrumento de pesquisa se deu pelo fato de que, nesse aspecto, de acordo com Gil (2008, p. 57-58) o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado.

Dessa forma, com a intenção de melhor responder ao objetivo e questões de estudo elaboradas para esse trabalho, os sujeitos desta pesquisa foram estudantes, professores e a gestão da escola Santa Lúcia III. Para a concretude dessa pesquisa de campo, que foi feita posteriormente à análise documental e complementada pela entrevista semiestruturada e presencial aplicada aos sujeitos da pesquisa, realizamos a análise dessa investigação na escola dialogando com a pesquisa documental alicerçada pelos referenciais teóricos supracitados.

O estudo analítico, baseado nas investigações de campo supramencionadas, foi

⁴Foi realizado um questionário específico para os estudantes e outro para professores e gestores.

fundamentado a partir do “óculos teórico” da decolonialidade na perspectiva dos currículos transgressivos. Especificamente tomando como principal referência teórica o texto de Quijano (2005) com a categoria: colonialidade do saber, uma vez que para Quijano (2005, p. 124) a colonização europeia criou uma hierarquia global de poder em que as culturas e sociedades ocidentais foram consideradas superiores às demais. Segundo o autor, essa hierarquia se mantém até hoje, mesmo após o fim da colonização em muitos países latino-americanos na medida em que “Na Europa Ocidental, a concentração da relação capital-salário é o eixo principal das tendências *das relações de classificação social e da correspondente estrutura de poder*” (Quijano, 2005, p. 125, grifo meu). Nesse ponto, nos interessa investigar como esses elementos de colonialidade do saber podem estar inseridos nos currículos prescritos à medida que seriam, como consequência, incorporados nas práticas pedagógicas dos professores e de que forma “se comportam” em se tratando da marginalização dos sujeitos camponeses, especialmente no contexto do Campo, Águas e Florestas da Amazônia Acreana.

Em suma, ante aos argumentos expostos e caminhos apontados para a realização desse trabalho, nosso objetivo de estudo nesta pesquisa se traduz por investigar em que medida os elementos de colonialidade do saber aparecem no CRUA e no PPP da escola Santa Lúcia III em suas esferas de concepções teórico-pedagógicas de ensino e, também, de implementação na perspectiva dos estudantes, professores (da 3ª série do E.M) e a gestão da referida unidade escolar.

Ademais, no que diz respeito a organização das seções/capítulos desta dissertação, cada um destes capítulos ou seções serão destinadas a responder os objetivos específicos [e consequentemente as questões de estudo] desta pesquisa. O primeiro objetivo específico trata-se de: a) localizar quais são os objetos do conhecimento priorizados no CRUA e suas possíveis relações com a colonialidade do saber a partir de uma reflexão sobre as disciplinas escolares, o campo científico e o colonialismo. Tendo em vista que as premissas e históricos socioculturais e contextuais proporcionados por essas categorias são de suma relevância para a análise pormenorizada do problema de pesquisa deste trabalho, a saber, quais as possibilidades de decolonizar o currículo do campo na Amazônia Acreana a partir da ideia de transgredir as perspectivas tradicionais de ensino-aprendizagem e, com isso, superar as suas possíveis relações coloniais na organização curricular da escola.

Na segunda seção/capítulo desta pesquisa buscamos reunir dados e informações, por intermédio de uma pesquisa de campo realizada na escola Santa Lúcia III, que possibilitaram uma análise detalhada e deram suporte para responder ao segundo objetivo específico elaborado para solucionar a segunda questão de estudo neste trabalho, a saber, b) identificar o

modo como os elementos de formação científica e cultural dos estudantes do Campo, da escola Santa Lúcia III, convergem/divergem/interseccionam no CRUA e no PPP da escola a partir da presença/ausência de concepções curriculares de perspectivas libertadoras e/ou subalternizadoras.

Após realizada a pesquisa de campo explicitada no parágrafo anterior, na terceira e última seção/capítulo desta pesquisa almejamos articular, analisar e apontar os subsídios teóricos, documentais e práticos (na perspectiva dos sujeitos da escola), que auxiliam em respostas ao terceira e último objetivo específico que norteia o presente trabalho de pesquisa, a saber, c) demonstrar quais são as possibilidades de viabilizar currículos transgressivos e apontar a relevância dos currículos de perspectivas críticos-transformadores na Educação do Campo, especialmente para a Amazônia Acreana, a partir da visão de implementação do PPP pelos sujeitos que na escola pensam, organizam e executam o currículo específico da unidade escolar, que são professores e gestores.

Nesse ínterim, após feito esse percurso de pesquisa, nas considerações finais do presente estudo são sistematizadas as conclusões da problemática investigada a partir dos subsídios teóricos, documentais e práticos alçados pelas fontes e autores estudados/investigados, acompanhadas de uma sugestão-resposta como uma alternativa possível para a superação das relações coloniais na organização curricular da escola, a fim de fundamentar perspectivas teórico-epistemológicas de ensino e as práticas pedagógicas dos professores na escola, a adoção dos currículos transgressivos que são preconizados teoricamente pela perspectiva dos estudos decoloniais.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE (CRUA): AS DISCIPLINAS ESCOLARES, O CAMPO CIENTÍFICO E A COLONIALIDADE DO SABER

“A empreitada colonizadora foi um laboratório de produção e ensaio das pedagogias de subalternização mais “eficazes” porque [foram] mais brutais.”

Miguel González Arroyo (2014, p. 74)

As epistemologias do sul ignoradas é um termo utilizado para designar ou apontar uma marginalização, que compreendemos se manifestar de maneira mais acentuada, do povo campestre, especialmente dos estudantes do Campo na região norte brasileira, especificamente no Estado do Acre. Fatores socioeconômicos e culturais parecem influenciar

fortemente essa tendência a desprezar os saberes típicos do Campo, sobretudo numa região considerada de baixa produção industrial e comercial frente a outras capitais brasileiras. Santos (2010, p. 07) define as Epistemologias do Sul como um apanhado de intervenções epistemológicas opostas aos conhecimentos dominantes na sociedade capitalista tendo em vista a lógica do reconhecimento dos saberes científicos. Destarte, as epistemologias do sul, neste trabalho, cumprem o objetivo conceitual de demonstrar e avaliar que as perspectivas epistêmicas de um povo marginalizado também são válidas e devem ser reconhecidas, principalmente a partir da construção social do currículo escolar. Nesse sentido é que se faz necessário um currículo para o Campo de modo a considerar essas especificidades sociais, econômicas, linguísticas e culturais que caracterizam o povo camponês em suas particularidades.

Considerar essas peculiaridades na construção de um currículo voltado para os estudantes camponeses implica, primeiramente, conhecer quais tipos de atribuições culturais, sociológicas, epistêmicas e/ou teóricas esses estudantes reconhecem nas disciplinas escolares. Dessa maneira, é oportuno apontar minimamente o percurso que pretendemos adotar ao longo deste trabalho uma vez que “os saberes e os costumes da vida no campo não poderiam estar presentes nos conhecimentos que circulavam as escolas, já que o modelo hegemônico se sustentou na racionalidade científica europeia-patriarcal-branca-cristã-urbana-industrial [...]” (Torres, 2018, p. 143). Resta que uma Educação do Campo pode resistir à colonialidade em diferentes ângulos e modos de ser e aparecer, nesse contexto emerge a necessidade de demonstrar os territórios em disputa nesse campo que chamamos Currículo (Arroyo, 2013) para que seja possível observarmos de modo crítico o que o currículo prescrito engloba em suas demandas epistemológicas e suas respectivas intencionalidades.

A partir dessa perspectiva, surgem questões centrais que norteiam essa pesquisa, a saber: 1) Qual currículo o campo possui, especialmente no Acre?; 2) Quem são os sujeitos do campo na Amazônia Acreana?; 3) Os sujeitos do campo, na escola investigada, da Amazônia Acreana vivenciam alguma situação de subalternização?; 4) Como os estudantes do campo do E.M, na Amazônia acreana, enxergam as disciplinas escolares? As subseções abaixo objetivam esclarecer essas e outras questões pertinentes ao nosso objeto de estudo, que em última análise será confrontada com uma perspectiva transgressiva do currículo em resposta à colonialidade do saber. Por conseguinte, enfatizamos a importância de estabelecer as distinções entre as perspectivas curriculares tradicionais e as críticas de modo a fixar um parâmetro de análise para sustentar a justificativa dos estudantes do Campo por uma educação que tencione não ignorar suas visões epistemológicas, a qual aqui tratamos a partir do

conceito de epistemologias do sul. Mas para avaliar todas essas dinâmicas e perspectivas campesinas, no currículo da Amazônia Acreana, se fez oportuno realizar uma revisão de literatura afim de mapear as produções regionais acerca da Educação do Campo no âmbito dos programas de Pós-graduações nos últimos seis anos, estudo este que pode ser conferido na primeira subseção a seguir.

2.1 – O CURRÍCULO DO/PARA O CAMPO NA REGIÃO AMAZÔNICA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA (RSL)

Para localizar, inicialmente, algumas respostas das incógnitas que as questões de estudo e os objetivos específicos apresentam neste trabalho é de fundamental relevância que relembremos o objeto de estudo a que estamos propondo investigar, considerando as especificidades de pesquisa a qual julgamos como necessárias para analisar no decurso desse trabalho. Nada mais oportuno para proceder nesse conhecimento do que mapear aquilo que está sendo estudado acerca desse objeto de pesquisa, a saber, o Currículo do/para o Campo nos territórios amazônicos brasileiros. Para tanto realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), trabalho este que consistiu em reunir informações acerca das produções das Pós-graduações *strictu sensu* no âmbito da região amazônica brasileira nos últimos seis anos (2018 – 2023). Para essa investigação escolhemos duas plataformas digitais distintas e foram adotados alguns critérios de inclusão e exclusão que são necessários a uma pesquisa desse gênero.

Nesse sentido, os resultados dessa análise, realizada na área da Educação em 31 de janeiro de 2024, são oriundas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Os critérios de inclusão utilizados nesta pesquisa de RSL são os seguintes: a) Dissertações de Mestrado; b) Dissertações em que os resultados produzidos estão estritamente no âmbito da região norte (amazônica) brasileira; c) Dissertações produzidas apenas no recorte temporal que datam entre os anos de 2018 e 2023; e d) Dissertações que pesquisaram exclusivamente acerca do Currículo do Campo. Como critérios de exclusão foram adotados os seguintes: a) Teses de Doutorado dentro e fora da região amazônica; b) Dissertações e Teses produzidas anteriormente a 2018 e posteriormente a 2023; c) Dissertações que não incluam pesquisa acerca do nosso objeto de estudo, a saber: Currículo do Campo.

A nossa escolha por priorizar a busca por dissertações de mestrado nesta RSL se dá em virtude da natureza desta pesquisa uma vez que se trata de uma dissertação de mestrado, portanto, consideramos mais importante apontar os estudos que de igual nível estejam empenhadas em investigar o objeto de pesquisa a que nos colocamos a disposição para tratar. Esse direcionamento nos leva a demonstrar quantos estudos, pesquisadores e pesquisadoras estão promovendo investigações científicas que envolvam o Currículo do/para o Campo na região amazônica, especialmente nos cursos *strictu sensu* de Mestrado da/na região norte brasileira. Nesse sentido, pensamos que o Currículo do Campo merece uma tratativa mais aprofundada dos pesquisadores da região amazônica, motivo que justifica, parcialmente, a escolha pelo referido objeto de estudo.

A consecução desta RSL se deu da seguinte forma: primeiramente, buscamos pelo objeto de estudo no banco de dados da BDTD, utilizando o termo “Currículo do Campo” e a partir dessa pesquisa inicial, sem utilizar filtros de recortes temporais e outros elementos de refinamento de busca foram encontrados 213 trabalhos. Destes, apenas 27 são pesquisas que englobam a temática do Currículo do Campo, e os demais trabalhos consistem em temáticas transversais e/ou transdisciplinares a este, tais como: Filosofia da Educação, Política Educacional, Educação Especial e Ensino Profissionalizante. Embora essas pesquisas encontradas sejam relevantes para a Educação brasileira, sobretudo no território amazônico, nesse trabalho nos interessa, especificamente, fazer um levantamento acerca das pesquisas sobre o Currículo do/para o Campo.

Frente a este objetivo fizemos um refinamento na busca estabelecendo um recorte temporal que data dos últimos seis anos (2018 a 2023) pesquisando pelo termo “Currículo do Campo na Amazônia”. Feito essa busca, foram encontrados 11 trabalhos que estão epistemologicamente próximos ao nosso objeto de pesquisa, e destes selecionamos 03 que diretamente se relacionam com a proposta de levantamento das produções de pós-graduações, especificamente em cursos *strictu sensu* de Mestrado, acerca do Currículo do/para o Campo no território amazônico. Estes trabalhos selecionados podem ser conferidos no quadro a seguir:

Quadro 1. Trabalhos selecionados sobre Currículo do Campo na Região Amazônica encontrados na BDTD (2018 – 2023).

AUTOR(A) E SIGLA DA INSTITUIÇÃO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	ORIENTADOR(A)	METODOLOGIA DA PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO
Gerson Dias Olivo (UFPA)	A Diversidade Socioterritorial da Amazônia Paraense e suas configurações nos Currículos dos cursos de pedagogia PARFOR da UFPA, UFOPA e UNIFESSPA	Profa. Dra. Eliana da Silva Filipe	Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo	Os eixos orientadores do referencial teórico são: A reforma do Estado brasileiro e a política de formação de professores da Educação Básica; Territórios, territorialidades e a problemática curricular da diversidade nos currículos dos cursos de formação de professores.
Laurenita Gualberto Pereira Alves (UFTO)	Brincadequê: brinquedos e brincadeiras no quilombo de Lajeado	Prof. Dr. Idemar Vizolli	Pesquisa etnográfica e história oral	O aporte teórico que sustentou a argumentação construída foi: Kishimoto (1994), Adriana Friedmann (1992), Johan Huizinga (2000), Gilles Brougère (2010), Walter Benjamin (1984), Arruti (2010), Munanga (1996), Malinowski (1975), Laraia (2014), Bá Hampaté (2010), Bosi (2012), Alberti (2000), Meihy (2002), Ferdinand Tonnies (1957), dentre outros estudiosos.
Sarah Elimery Sampaio Thomé (PUC-SP)	Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da Educação do Campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação continuada	Profa. Dra. Lílían Maria Ghiuro Passarelli	Questionário e entrevista individual semiestruturada, aplicados a seis professores lotados em escolas da rede municipal da zona rural de Manaus, estado do Amazonas	Análise de Conteúdo (Bardin, 2021); Arroyo (2013; 2014; 2001).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

É possível observar que os trabalhos selecionados durante a busca na base de dados da BDTD, apresentados no quadro anterior, são originados de pesquisas envolvendo o currículo do Campo em variadas dimensões. De modo geral, essas pesquisas objetivam compreender, considerando diferentes ópticas, a relação da Educação do Campo com as organizações curriculares. Frente a essa questão, o primeiro trabalho apresentado no quadro anterior, que é de natureza qualitativa, toma como estratégia teórico-metodológica a pesquisa documental e a análise de conteúdo (Bardin, 2010) a fim de analisar a diversidade *socioterritorial* da Amazônia paraense. Os resultados do estudo apontam para o entendimento de que essa diversidade se configura de forma pontual nos currículos dos cursos de Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

O Parfor é um programa desenvolvido pela CAPES em parceria com as secretárias municipais de educação e as instituições de ensino superior públicas que tem por objetivo promover a formação de professores que atuam na educação básica em localidades consideradas de “difícil acesso” pelo país. Nesse contexto, a temática da Educação do Campo figura como de suma importância no que consiste a qualificação dos profissionais que desenvolvem o trabalho docente nessas áreas campestres. Assim, a problemática levantada pelo pesquisador, defendido em seu estudo, se trata de questionar a diversidade que deveria estar inclusa nos currículos de Pedagogia do Parfor, culminando em um processo de ensino-aprendizagem pouco contributivo para a formação humana, crítica e desafiadora dos sujeitos campestres.

Arroyo (2014, p. 12) alerta para o fato de que as pedagogias de subalternização trazem longas histórias de inferiorização e opressão ao qual são geradas por concepções de saberes padronizados – tidos como “científicos” – em detrimento dos modos de vida e as culturas representadas pelas classes oprimidas. Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida por Olivo (2019) se torna central no que se refere a importância do debate sobre a Educação do Campo na região amazônica brasileira. Além disso, o trabalho desenvolvido por Alves (2021) que consistiu, metodologicamente, em uma pesquisa etnográfica e história oral que teve por objetivo “analisar saberes tradicionais que se manifestam nos brinquedos e brincadeiras que perpassam diferentes gerações e integram a vida da Comunidade Quilombola de Lajeado” (Alves, 2021, p. 07) é uma pesquisa extremamente relevante para os estudos sobre a educação do Campo na região amazônica brasileira.

Esse trabalho investiga os brinquedos e as brincadeiras que fixam sua existência em várias gerações distintas e revela a importância da dimensão cultural dos sujeitos do campo à medida que seus modos de vida, saberes tradicionais, práticas “ortodoxas” e organização

social diversa do urbanismo representam uma perspectiva de ser diferente daquela concebida no modo de vida ocidental-capitalista. Nessa situação entendemos que a escola ou o currículo do campo deve ser resultado da própria organização campesina posto a necessidade de “em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. “Não sozinhos, mas também *não sem sua própria luta e organização*” (Caldart, 2003, p. 65, grifo meu). A partir dessa compreensão, observamos a necessidade dos profissionais docentes que atuam na Educação do Campo incorporarem concepções metodológicas que coadunem com uma perspectiva teórico-prática educativa dessa natureza, isto é, que propicia um ensino do campo de qualidade, libertador e reflexivo consoante a formação crítica dos sujeitos tidos como marginalizados.

Thomé (2022) por sua vez desenvolve sua pesquisa frente a problemática das necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da Educação do Campo na Amazônia, grosso modo falando, sua proposta gira em torno de apontar a importância da formação continuada dos professores que atuam na Educação do Campo. Essa perspectiva, investigada utilizando os “óculos teórico” da análise de conteúdo da Bardin (2021) e as categorias de Arroyo (2013; 2014) – Currículos em disputa e Outros sujeitos, outras pedagogias respectivamente – visa solucionar a problemática do difícil alcance de um ensino de qualidade no Campo. Nesse quesito, é necessário de antemão fazer uma caracterização e apontar a atuação desses profissionais docentes no contexto campesino da educação básica. Chama a atenção a versatilidade no trato das soluções frente às questões de estudo elaboradas e apresentadas pelos pesquisadores retratados anteriormente.

Diante da variedade de concepções teóricas e metodológicas apresentadas nos estudos selecionados e analisados, resta deduzir que há diferentes modos de observar as problemáticas inerentes à organização curricular da Educação do Campo. Não obstante a isso, prosseguiremos na demonstração dos resultados da mesma pesquisa realizada na base de dados do CTD. Foram encontrados, no CTD, 245 trabalhos dos quais 46 são especificamente sobre a temática do “Currículo do Campo”, enquanto os demais trabalhos envolvem temáticas transversais e transdisciplinares, tais como: Filosofia da Educação, Política Educacional, Educação e Cultura, Currículo e Gestão da Escola. Embora essas pesquisas sejam relevantes para a Educação brasileira, sobretudo no território da região amazônica, nesse trabalho interessa, especificamente, demonstrar os resultados oriundos do respectivo objeto de pesquisa a nível regional.

Sendo assim, após um refinamento na busca estabelecendo um recorte temporal que data dos últimos seis anos (2018 a 2023) buscamos na base de dados do CTD as pesquisas

sobre o assunto utilizando o termo “Currículo do Campo” e a partir dessa pesquisa inicial, sem utilizar filtros de recortes temporais e outros elementos de refinamento de busca foram encontrados 46 trabalhos e destes selecionamos 4 que diretamente se relacionam com a proposta de levantamento das produções técnico-científicas de pós-graduações, especificamente no âmbito dos cursos *strictu sensu* de Mestrado, acerca do Currículo Campesino na região amazônica, resultados esses que estão representados no quadro a seguir:

Quadro 2. Trabalhos selecionados sobre Currículo do Campo na Região Amazônica encontrados na CTD (2018 – 2023).

AUTOR(A) E SIGLA DA INSTITUIÇÃO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	ORIENTADOR(A)	METODOLOGIA DA PESQUISA	REFERENCIAL TEÓRICO UTILIZADO
Elverenice Vieira da Silva (UFAC)	PROFESSORES DO CAMPO NA AMAZÔNIA-ACREANA: ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PAPEL SOCIAL	Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado	Pesquisa bibliográfica com base no materialismo histórico-dialético.	Freire (2005; 2011); Brandão (1984; 2006); Giroux (1997) Severino (2005), Imbernón (2009), Gatti (1996); Arroyo (1999; 2004; 2018), Caldart (2012), Molina (2014), Souza (2014).
Luciana da Costa Oliveira (UFPA)	A ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO DE UMA TURMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL RIBEIRINHA DA AMAZÔNIA: UM ESTUDO À LUZ DA TEORIA DE VIGOTSKI	Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira	Pesquisa documental, entrevista semiestruturada e análise genético-casual com base no postulado de Vigotski.	Vigotski (1978; 1989; 1991; 1996; 1999; 2000; 2003; 2006 2009; 2010; 2017).
Victória Santos de Abreu (UEPA)	Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): um estudo sobre a Educação do Campo e os saberes da produção agroecológica de mulheres do MST	Prof. Dr. Sérgio Roberto Moraes Corrêa	Pesquisa bibliográfica e de campo com base no referencial teórico decolonial	Sousa Santos (2004; 2010) e Maria Lugones (2014).
Arianne Sábado de Melo (UFPA)	ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará	Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage	Pesquisa bibliográfica com base no materialismo histórico-dialético	Albuquerque (2015), Arroyo (2008; 2011; 2014) e Brandão (1987; 2002; 2007).

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Tomando como ponto de partida os trabalhos encontrados no CTD e demonstrados anteriormente, entendemos que o currículo é compreendido, nesse interim, como um espaço de contradições que implica uma disputa de identidades (Arroyo, 2013, p. 09) e mesmo considerando esse movimento somos compelidos, enquanto educadores, a nos adaptar aos desígnios de determinadas concepções socioculturais impostas na organização curricular de ensino.

Essa definição de currículo permeia, de certo modo, as problemáticas das pesquisas que foram expostas no quadro anterior, de forma que interessa a esses pesquisadores e pesquisadoras os modos de ser, de viver e de aparecer dos sujeitos do Campo uma vez que são marginalizados diante de perspectivas curriculares tradicionalistas/tecnicistas/conteudistas, típicas da organização curricular moderno-contemporânea, que são engessadas e pouco contributivas para a formação libertadora desses sujeitos. Nesse contexto, Silva (2019) busca em seu trabalho de pesquisa delinear a relevância do papel social do professor que atua no campo na Amazônia acreana, no intento de demonstrar aspectos formativos, da atuação profissional e sobretudo o papel social construído por esses docentes para os sujeitos camponeses em áreas de assentamentos rurais.

A pesquisadora supracitada desenvolve um trabalho voltado para uma perspectiva metodológica do materialismo histórico-dialético a partir do paradigma da Educação do Campo, para com isso apontar as relações entre os processos pedagógicos de ensino nas áreas de assentamentos rurais na Amazônia acreana e a produção teórica da Educação do Campo. Sob a concepção teórica da educação popular em Freire (2005; 2011) e Brandão (1984; 2006) e o entendimento da prática pedagógica dos professores considerando os postulados em Freire (2005; 2011), Giroux (1997) Severino (2005), Imbernón (2009) e Gatti (1996) ela realizou uma pesquisa de campo com oito sujeitos na região do Vale do Juruá, especificamente nas cidades de Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima. Nessa empreitada ela buscou identificar elementos de uma educação popular na referida escola do Campo. Contudo, a pesquisa desvelou que a educação escolar do Campo nas áreas investigadas pela pesquisadora se aproximou de uma *práxis* educativa semelhante ao das áreas urbanas.

Vale ressaltar ainda que os resultados obtidos pela pesquisa da autora supracitada fundamentam e dão suporte para aferir a possível veracidade da hipótese desenvolvida nesta pesquisa, a saber, de que a organização curricular de ensino do Campo está impregnada de uma colonialidade do saber. Dessa maneira, parece compreensível as razões que levam os indivíduos que lutam em prol dos direitos dos sujeitos camponeses a reivindicarem a maximização do alcance das políticas públicas que tornam mais igualitários os diversos

sujeitos do Campo. Não obstante a isso, diante do famigerado “universalismo genérico” que impele o Estado a implementar políticas distributivas baseadas supostamente no igualitarismo, resultam em maneiras de, segundo Arroyo (2014, p. 165), ocultar a radicalidade e a diversidade dos outros sujeitos e suas epistemologias.

Por outro lado, a pesquisa de Oliveira (2019) versa sobre a organização do meio social educacional de uma determinada turma de educação infantil numa área Ribeirinha da Amazônia paraense, apoiada em uma perspectiva vigotskiana. A sua análise consiste em sustentar, a partir da ideia vigotskiana, que os sujeitos são frutos de seus próprios meios e dessa forma as relações sociais experienciadas pelas crianças na escola são também, por consequência, originadas dessas relações. Assim, uma qualidade de ensino que seja emancipadora só pode ser concretizada diante do reconhecimento dessa perspectiva crítica de ensino-aprendizagem. A autora busca analisar por qual meio social educativo há contribuições para a formação da personalidade dos sujeitos do campo nessa área Ribeirinha. A pesquisadora dividiu sua investigação em duas grandes fases: 1) consistiu na observação do seu meio social educativo, entrevista semiestruturada com a professora da turma escolar investigada, reunião com os familiares e as crianças bem como a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; 2) a segunda etapa consistiu na execução da ação colaborativa a fim de contribuir junto à prática pedagógica da professora, atuando também para a formação social e de personalidade consciente dos sujeitos do Campo na escola.

Nessa primeira etapa, revelou a pesquisa supracitada, que a professora trabalhava sob a perspectiva teórica de Vigotski e Freire, contudo não tinha uma formação voltada para a educação específica ribeirinha. A professora da escola havia participado de um curso em nível de aperfeiçoamento que versava sobre a educação infantil e talvez por essa razão, especula a pesquisadora, organizava o meio social educacional ouvindo as crianças e considerando suas particularidades oriundas dos seus modos de vida e de ser. Adiante, na segunda etapa, a pesquisa revelou que a ação colaborativa contribuiu para a organização do meio social educativo. Nessa perspectiva, corroborando com os ideais de Freire (1996, p. 72) onde o autor aponta que a prática educativa possa ser feita com alegria embora envolva a articulação teórico-prática com as questões que permeiam a política, moralidade e a gnosiologia, ao menos em seu ponto de vista. Não obstante, isso não significa que automaticamente os educandos incorporarão a compreensão dos seus modos de ser e pensar bem como suas representações e concepções educativas que alicerçam suas construções metodológicas.

Com efeito, o quadro demonstrado anteriormente, com os dados levantados sobre as produções das pós-graduações na região norte, também revela outra pesquisa realizada por

Abreu (2019) na Amazônia brasileira, especificamente no contexto do Estado do Pará. Nessa pesquisa buscou-se estudar sobre a Associação de Mulheres Negras Agricultoras (Amacampo) em que desenvolve uma investigação acerca das produções e os saberes agrícolas dessas mulheres do Campo vinculadas ao movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que são consideradas do grupo de minorias na sociedade brasileira, isto é, menos favorecidas por serem mulheres e negras. Assim, o objetivo geral da pesquisadora se traduz por analisar a existência de uma particularidade e reinvenção do debate da educação do campo, no MST, por meio dos saberes e das práticas de produção agroecológica protagonizada pelas mulheres da Amacampo. Ela tenciona, como objetivos específicos, realizar uma cartografia acerca dos saberes das mulheres que são vinculadas a essa associação através da produção agroecológica e identificar e analisar a contribuição da Amacampo para o debate envolvendo a Educação do Campo no MST, particularmente no contexto da Amazônia paraense.

Curiosamente, a perspectiva teórica de análise adotada pela pesquisadora se trata da decolonialidade. É um fato interessante visto que não esperávamos que um trabalho de pesquisa na região amazônica, onde geralmente se constrói investigações/estudos a partir da concepção materialista histórico-dialética, pudesse versar sua base teórica-metodológica nas concepções transgressivas de currículo, isto é, tendo como suporte o pensamento decolonial. É central em sua análise também o aporte teórico de Santos (2004; 2010) com as categorias de Epistemologias do Sul e o pensamento Pós-abissal. Além disso, ela trabalha as concepções do feminismo decolonial a partir de Lugones (2014). Conforme o entendimento do significado que exerce o protagonismo das mulheres negras agricultoras como contraste à lógica de mercado/financeira individualista pregada pelo euro-elitismo na imposição do capitalismo moderno-colonial, foi possível identificar que as contribuições das mulheres agricultoras ligadas ao Amacampo são de extrema relevância para o debate envolvendo a educação do Campo no MST.

Nesse contexto, essas mulheres produzem resistências às imposições oriundas da colonialidade do saber, do ser e do poder que se propagam de diversas maneiras no currículo escolar do Campo. Fazendo com que as suas relações econômicas, afetivas, sociais, culturais e ambientais possam ser ressignificadas face às concepções pós-críticas [ou transgressivas] do currículo. Dinâmica essa que é essencial na construção social do currículo escolar. Nota-se que a tomada de consciência sobre as repercussões do colonialismo no *espaçotempo* da escola e suas particularidades são fundamentais para uma mudança de lógica do processo de ensino-aprendizagem, que é circunscrita nos documentos oficiais de ensino (BNCC, LDB etc.) a

partir da formação prioritária ao mundo do trabalho e o tecnicismo. Dessa forma, há grandes possibilidades de transformação da Educação do/no Campo articulando essas perspectivas transgressivas com os estudos decoloniais aos quais podem oferecer-nos elementos para pensar a escola como um espaço de diversidades e multiculturalidades inerentes aos modos de ser e viver dos sujeitos [do Campo].

Nessa perspectiva, o estudo realizado por Melo (2020) também se mostra muito pertinente no que diz respeito a pesquisa nas Amazônias acerca do currículo do Campo. Seu trabalho versa sobre os saberes culturais e práticas pedagógicas de ensino em uma escola na comunidade ribeirinha da Ilha do Combu localizada na cidade de Belém, Estado do Pará. Ela buscou como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas dos educadores a fim de compreender se tais práticas metodológicas se alinham às perspectivas dos saberes culturais dos estudantes camponeses. Nesse sentido, a pesquisadora considera que a educação dos povos ribeirinhos se trata de um exemplo positivo da prática formativa libertadora e de qualidade uma vez que as possibilidades exigidas por esse tipo de educação apontam para a extrema riqueza cultural dos povos do campo nas amazônias.

Por esse motivo ela acredita que é essencial a inclusão da história e cultura dos povos originários, que desde 2008, no Brasil, a partir da Lei nº 11.645 define a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio. A inclusão desses estudos no currículo escolar resulta em uma adequação da organização curricular de ensino para um processo formativo que busca valorizar essa significância educativa. Foi possível concluir, a partir da pesquisa realizada pela autora da dissertação, que os saberes culturais da comunidade têm na oralidade seu principal condutor, além da estreita relação entre o rio e o ser humano. Assim, a autora da pesquisa constatou também que na escola investigada se efetiva uma relação permeada pelo diálogo entre os saberes próprios dos povos ribeirinhos e as práticas pedagógicas das educadoras e educadores.

Diante desses resultados oriundos da pesquisa de RSL que se sucedeu nessa subseção, consideramos importante apontar que a maioria dos trabalhos encontrados, principalmente nessa última plataforma – CTD – traz um conjunto de pesquisas sobre o currículo do Campo que são concretizadas numa região específica da Amazônia legal, a saber: no Estado do Pará. E essas pesquisas não são tão recentes, considerando que a maioria foram feitas entre os anos de 2018 e 2020, nota-se, assim, um baixo nível de aderência de pesquisadores em formação no território da Amazônia Legal (AL) que compreende os Estados do Acre (AC); Amapá (AP); Roraima (RR); Rondônia (RO); Amazonas (AM); Tocantins (TO); Maranhão (MA); Pará (PA); e Mato Grosso (MT), nos programas de Pós-graduação *strictu sensu* em Educação,

a nível de Mestrados, com relação a temática sobre o Currículo do Campo. Feitas essas considerações, para prosseguir na consecução desta pesquisa entendemos ser necessário apontar os desdobramentos da história das disciplinas escolares para pensarmos um currículo do Campo que está em movimento, implicando em uma compreensão da concepção de ensino baseada em perspectivas transgressivas, emancipadoras e qualificadoras do processo pedagógico da aprendizagem e que tenciona a libertação do povo do Campo face à uma educação que valorize seus modos de ser e seus saberes culturais. Confira essa abordagem a partir da subseção temática a seguir.

2.2 – UMA BREVE HISTÓRIA DAS DISCIPLINAS ESCOLARES E AS FACES DO CURRÍCULO PARA PENSARMOS UMA IDEIA DE “EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO”

A atual configuração do currículo escolar, compreendido nesse aspecto como um território em disputas (Arroyo, 2013), não parece se tornar eficaz na formação integral dos sujeitos da escola tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, trabalha sob a égide do ensino por competências e habilidades. A educação campestre, nesse sentido, tem de ter uma organização curricular que trabalhe a partir do entendimento de que é necessário adotar “um conjunto de idéias (sic) que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo” (Molina; Jesus, 2004, p. 12). Contrariamente a essa perspectiva, o currículo orientado por competências e habilidades se distancia de uma concretude desse pensar relacionado a prática educativa da/para a classe trabalhadora do Campo. Mas como chegamos a esse tipo de organização curricular preconizada pela BNCC e quais os pressupostos que minimamente fundamentam essa perspectiva educacional?

Para responder a essa e outras questões que possam surgir posteriormente, dado que para alcançar uma Educação do Campo equitativa e libertadora é necessária uma mudança radical na consecução metodológica de ensino ou ao menos na consciência da maneira em que está organizado atualmente o currículo escolar, para com isso pensarmos movimentos transformadores e de concepções transgressivas. Nesse contexto, é preciso compreender a história das disciplinas escolares, como elas surgiram, o que fundamenta epistemologicamente seu surgimento e manutenção e para que elas serviram e servem. Chervel (1990, p. 177) explica que a noção de “disciplina” não foi, na história da educação e das ciências em geral, objeto de estudo e reflexões aprofundadas do homem. Dessa forma o termo “disciplina” se

tornou extremamente vago, ao passo que a sua generalidade pode ser substituída por termos sinônimos como “conteúdos” ou “matérias” escolares.

A expressão “disciplina” é um termo interpretado como aquilo que se ensina e nada mais, não estando tão longe da noção inglesa de *subject*. A palavra “disciplina” (escolar) teve sua gênese logo após a Primeira Guerra Mundial, contudo, até o final do século XIX essa expressão designava a vigilância dos estabelecimentos. É importante ressaltar que o termo “disciplina escolar” como significado de “conteúdos de ensino” não aparece nos dicionários até esse período. Desse modo, resta uma questão salutar a ser observada: de que maneira definiam/designavam o que hoje chamamos de conteúdos de ensino ou matérias? As expressões “objetos”, “partes”, “ramos”, ou “matérias de ensino” eram, assinala Chervel (1990, p. 178), os termos mais utilizados para designar os conteúdos de aprendizagem nas escolas.

Goodson (1997, p. 27), por sua vez, aponta que na última década foram realizados vários estudos sobre as disciplinas escolares, os resultados dessas pesquisas demonstraram que o currículo está longe de ser um documento que é construído de maneira desinteressada ou desapaixonada. O currículo é um *espaçotempo* de grandes movimentos ideológicos, epistemológicos e culturais, nessa medida a construção curricular é propício às mudanças e contradições advindas da sociedade. Posto isso, a “disciplina escolar é construída social e politicamente” (Goodson, 1997, p. 27) de modo que todos aqueles envolvidos na construção desse currículo são agentes políticos que atuam diretamente na significância que se é dado a essa organização curricular. Não obstante a isso, a função social do ensino estabelece princípios, modos de ser e viver, e motivações claras para os que estão envolvidos na construção das disciplinas escolares.

Além disso, uma construção social do currículo demanda a necessidade de centrarmos a atenção para a gênese das disciplinas escolares para, com isso, avançarmos em demonstrar as possibilidades de um movimento da Educação do Campo em prol dessa constituição curricular envolta de perspectivas transgressivas e transformadoras, tarefa essa que motiva os direcionamentos desta subseção. Nesse aspecto, Goodson (1997, p. 28) compreende que há uma necessidade de estudar historicamente os processos internos do currículo tendo em vista que “parece que nos obrigariam a centrar a atenção na prática e na ação curriculares” (Viñao, 2006, p. 183)⁵. A aparição do termo “disciplina” durante a primeira década do século XX com

⁵A referência citada é de um artigo com uma segunda versão do texto de Viñao, publicado. A sua primeira versão encontra-se em: VIÑAO, A. **História das disciplinas escolares**. *História de la Educación: Revista interuniversitaria*, n. 25, pp. 243-269, 2006.

o significado revitalizado, isto é, não mais como sinônimo de vigilância de estabelecimentos, mas associado às matérias escolares, vem a preencher uma lacuna linguística.

A partir desse entendimento, o termo “disciplina” passa a colocar em destaque “as novas tendências profundas do ensino” (Chervel, 1990, p. 178), inicialmente postulou-se que a expressão *disciplina* oriunda do significado em latim “a instrução que o aluno recebe do mestre” seria a origem do termo atualmente utilizado para designar as matérias escolares, todavia, Chervel (1990, p. 176) critica severamente essa posição uma vez que a considera falaciosa, justificando que o novo significado da palavra “disciplina” atribuída aos conteúdos de ensino na realidade é originada de uma imensa corrente teórico-pedagógica que se manifestava a partir do final do século XIX. É nesse contexto, por volta de 1850, que se inicia a crise dos estudos clássicos em virtude dos que são a favor das antigas línguas. Assim, para Chervel (1990, p. 178) eles defendem que na falta de cultura o latim designa uma espécie de “ginástica intelectual” sendo indispensável para os homens serem considerados como providos de cultura.

Ele destaca, nesse sentido, que os objetivos do ensino primário durante a década de 1870 conduz a uma reorganização do tipo de formação ofertada ao aluno. E essa concepção levava a uma ideia de “disciplinar” os estudantes, portanto, tendo esse novo sentido as disciplinas escolares consistiam em um exercício intelectual. É com Antoine Cournot, matemático e filósofo que viveu entre 1801 e 1877, que essa palavra aparece pela primeira vez. Contudo, é com Félix Pécaut (1828 – 1898) e com os artesãos da década de 1880 que ela vai se consolidar como temática vindo a fundamentar o ensino primário. Tendo em vista que a expressão “disciplina” surge como designação de conteúdo ou matéria de ensino em um dado momento e outrora como vigilância a estabelecimentos, é perceptível, dessa forma, a grande metamorfose circunscrita a esse termo ao longo dos séculos/décadas.

Dessa maneira, há duas etapas subsequentes para esse tipo de instrução primária chegar até nós, de um lado ela passa a figurar como uma espécie de dedução, partindo do geral para o particular, de maneira que a disciplina passa a designar uma matéria escolar que condiciona ao exercício intelectual. Mas essa concepção não aparece antes do início do século XX, posto isso podemos nos referir a disciplinas (no plural), pois, são variadas e distintas, sendo “incumbidas” de realizar essa inserção intelectual dos alunos. Grosso modo falando, o ensino primário era o que chamamos hoje de elitista dado que a formação ofertada aos seus alunos era condicionada a essa perspectiva de fortalecimento e engrandecimento intelectual. Mas, surpreende Chervel (1990, p. 178) o fato de o termo “disciplinas” ter surgido tão

tardiamente no ensino secundário tendo em vista que a formação nessa modalidade já era atrelada a uma concepção intelectual de esse gênero.

Entretanto, há uma explicação para esse termo ter aparecido nessas condições no ensino secundário. Trata-se do fato de que a universidade, até fins do século XIX e início do século XX, possuía uma intenção específica de “formar os espíritos”, e esse era relacionado a uma “disciplina” (no singular). As chamadas ciências humanas clássicas ou humanidades figuravam o objetivo do ensino secundário em sua matriz curricular. Posto dessa forma, um ensino científico, fundado na matemática e na ciência, assinala Chervel (1990, p. 178-79), não deveria ser reconhecido como uma autêntica formação do espírito humano. Para visualizar melhor essas percepções delineadas até aqui no que respeita ao ensino primário e secundário, confira o quadro a seguir:

Quadro 3. Da diferença entre disciplina e disciplinas no ensino primário e secundário.

TIPO DE ENSINO	OBJETIVOS DE ENSINO
Primário	Disciplinas: voltadas para a formação intelectual dos alunos da escola
Secundário	Disciplina: voltada para a formação do espírito humano na Universidade

Fonte: Adaptado a partir de Chervel (1990, p. 178-79).

Mais tarde, após meados do século XX, a partir do momento que a humanidade adquire a percepção acerca do movimento de contradição da disciplina literária a uma de origem científica que, aponta Chervel (1990, p. 179-80), se faz necessário a utilidade de um termo mais genérico para definir a disciplina como uma espécie de campo científico. O termo “disciplina” só vai perder sua força, caracterizada pelas definições dadas pelas concepções curriculares do ensino primário e secundário, após a I Guerra Mundial, a partir de então a “disciplina” passa a ser uma expressão utilizada para definir os objetos do conhecimento então denominados como “matérias de ensino”, que não necessariamente estava ligado a questão da “formação do espírito” tal qual era comum no ensino secundário. Todavia, ainda que a linguagem moderno-contemporânea apresente essa concepção de disciplina de maneira enfraquecida “ele não deixou de se conservar e trazer à língua um valor específico ao qual, nós, queiramos ou não, fazemos inevitavelmente apelo quando o empregamos (o termo disciplina)” (Chervel, 1990, p. 180).

A partir desse entendimento, observa-se que os conteúdos de ensino são tidos como intrínsecos à escola. São matérias de ensino que se apresentam independentes, em certo grau, da realidade social e cultural dos sujeitos e que são externos ao ambiente escolar. Isso

significa que tais matérias são concebidas a partir da percepção técnico-científica, condicionada para uma formação meramente conteudista, onde as práticas educativas, de modo geral, são orientadas para o cumprimento dos objetivos circunscritos, a título de exemplo, na atual BNCC onde a concepção de competências e habilidades são pilares da formação “humana” (escolar). Além disso, não tendo se distanciado do termo “disciplinar”, este sempre está incutido por valores ligados àquelas concepções do ensino primário e secundário. Portanto, a expressão “disciplina” se apresenta para conosco sempre, em qualquer área do conhecimento, como uma forma de “disciplinar ou formar o espírito”. Ou seja, oferecer os métodos que sirvam de regras para orientar as abordagens dos mais distintos conhecimentos a que são disponibilizadas a estudar na escola.

Mas qual a natureza desse famigerado verbo “disciplinar”? Pensar nessa questão significa entendermos as disposições epistêmicas dos conteúdos de ensino na escola. Dessa forma, Chervel (1990, p. 180) explica que, ordinariamente, esses conteúdos ou matérias de ensino são impostos à escola pela própria sociedade que constitui aquele determinado contexto. O que implica considerarmos que a cultura externa influencia diretamente na construção curricular do ensino. Sendo assim, a escola “ensina a gramática porque a gramática, criação secular dos linguistas, *expressa a verdade da língua; ela ensina as ciências exatas, como a matemática [...] ela ensina a história dos historiadores [...]*” (Chervel, 1990, p. 180, grifo meu). É essa concepção de ensino que geralmente está ligada a Pedagogia, pois, se estão diretamente conectadas aos saberes escolares, essas disciplinas cumprem o papel de simplificar os conteúdos de ensino para um público infantil, a fim de obter sucesso ao transmitir um conhecimento da forma mais “descomplicada” quanto possível.

As disciplinas estão resumidas, nesse contexto, às diferentes metodologias e didáticas que podem ser empregadas pelos professores durante as aulas. Ocorre, assim, uma dependência das disciplinas escolares com esses métodos de ensino, tirando a identidade que constitui esses saberes. De modo que as “disciplinas” são vistas como nada mais que uma metodologia e/ou dispositivo da própria pedagogia. Sem autonomia, as disciplinas não passam de “saberes e de métodos pedagógicos” (Chervel, 1990, p. 181). Posto isso, é notável que existem dois campos de disputas nesse processo: de um lado a perspectiva histórico-cultural dos sujeitos *versus* a história da pedagogia. Com relação a essa última, a pedagogia reivindica tudo aquilo que permeia o processo integral da aprendizagem dos alunos. Essa disputa envolvendo esses dois pontos distintos entram em consenso em uma questão específica, a saber, que elas se encarregam de conceber a escola diferente de um espaço meramente voltado à transmissão de conhecimentos técnico-científicos. Por outro lado, os

conteúdos ensinados na sala de aula parecem ecoar como, ao menos parcialmente, “inúteis” para os sujeitos que são detentores de uma inserção cultural externa à escola.

Essa última afirmativa encontra respaldo no fato de que a gramática não esclarece satisfatoriamente o próprio objetivo de ensino inerente a ela. Significando, desse modo, que a “própria gramática escolar não é mais do que um método pedagógico de aquisição da ortografia” (Chervel, 1990, p. 182), a pesquisa gramatical não seria mais do que uma forma de assimilar a própria gramática. Nessa concepção, o movimento de ensino parece tornar o *espaçotempo* escolar um mero ambiente de aprendizagens científicas, que se distancia da realidade concreta dos sujeitos a cada nova fórmula que lhes é apresentada. Fatores externos ao ambiente da escola, que naturalmente exercem influência na constituição da personalidade e os modos de ser e viver dos indivíduos, são ignorados por um currículo conteudista dessa natureza. Entretanto, excluir a pedagogia do rol dos conteúdos de ensino significa a condenação do correto funcionamento dos processos de ensinamentos à medida que a própria pedagogia é responsável pela execução dos conteúdos escolares.

Não obstante a isso, a pedagogia é um elemento transformador que viabiliza as aprendizagens por intermédio dos processos escolares de ensino. Nessa medida, a concepção de escola como simplesmente instituição de transmissão de saberes pedagógico-científicos está arraigada em sua própria origem sendo amplamente difundida nas ciências humanas. Posto assim, é possível observar que o lugar do conservadorismo é cultivado nesses saberes. Esses conhecimentos se tornam ferramentas de alcance do suposto e famigerado “progresso científico”, calcando as suas descobertas e os seus ensinamentos na universalidade e necessidade desses saberes como razão para designar o chamado “verdadeiro conhecimento”. Nesse quesito, a história das disciplinas escolares configura como a lacuna mais acentuada da historiografia francesa. Lacuna essa que perdurou até meados de 1940. Foi o historiador linguista Ferdinand Brunot (1860 – 1938) o pioneiro na história do ensino na França.

Contudo, não foi na França que surgiram os primeiros movimentos para instituir as pesquisas na área do ensino. Foi Henri Peyre (1901 – 1988), um marginal (não-francês, mas sim franco-americano) que primeiramente, antes da história da literatura, compreende ser imprescindível a própria história dos estudos. Ele considerava que a história do ensino era extremamente negligenciada pelos que tinham por objetivo compreender profundamente escritores do passado. Chervel (1990, p. 183) argumenta que não se trata apenas de preencher uma lacuna na pesquisa sobre o ensino, a história das disciplinas escolares é muito mais complexa que isso. O que se busca, nesse caso, é a própria história da concepção de ensinar. Para ele, a historiografia francesa se inspira em uma concepção reduzida que demonstra a

história das instituições educacionais. Em suma, os historiadores das ciências negaram veementemente a historiografia do ensino dessas ciências, mais recentemente essa negação tem como expoentes os seguintes estudiosos: Antoine León (1767 – 1794); Robert Mandrou (1921 – 1984); e Roger Fayolle (1928 – 2006).

Considerando esse histórico, é notório que até os dias atuais as disciplinas escolares aparecem fragmentadas nos saberes curriculares e isso implica uma conhecida precarização do trabalho docente bem como dificuldades no alcance dos objetivos de ensino viabilizados pelos profissionais da educação. Essas discussões tencionam estabelecer relações com a história das disciplinas escolares uma vez que a inserção do currículo, na contemporaneidade, é resultante desse longo percurso da estrutura e organização da escola no tocante aos componentes de ensino desde o século XIX até os dias de hoje. Vale ressaltar ainda, segundo Goodson (1997, p. 32), que a disciplina escolar é um espelho do poder exercido pelo estado na formação dos sujeitos, significando, dessa forma, que a prática docente é condicionada por políticas governamentais e a inserção curricular depende do tipo de identidade ideológica a qual se identifica o governante em exercício.

Na prática, isso produz o engessamento curricular, o possível controle das ações pedagógicas bem como suas concepções de ensino-aprendizagem a partir do planejamento docente baseado no currículo que orienta esse processo. O que implica a viabilidade de percalços que tornam deveras dificultoso a concretude dos processos pedagógicos na sala de aula visto que a falta de autonomia docente pode levar a uma precarização do ensino, culminando em um resultado de aprendizagem, por vezes, contraditório aos próprios objetivos das orientações curriculares de ensino. A Educação do Campo, naturalmente, também é atingida por essas concepções, práticas de aprendizagem e processos escolares, nesse contexto, para Hage (2011, p. 98) se quisermos apresentar possibilidades de intervenções qualificadas que possam dar conta de apontar soluções para as mazelas envolvendo as práticas educacionais do/para os sujeitos do campo são necessários aderir a perspectivas transgressivas de ensino-aprendizagem visto que há um comprovado abandono da escolarização do Campo.

Fatos estes avaliados a partir das experiências constatadas pelo grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (Geperuaz) liderado pelo Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage, considerando participações em eventos locais, regionais e nacionais, além das conferências de palestras, oficinas, minicursos e outros⁶. Nesse sentido, uma Educação do

⁶Dados a respeito dessas pesquisas que atestam o destacado abandono da escolarização do campo pode ser conferida no trabalho do Prof. Salomão Hage, disponível em: HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Em Aberto: Brasília, v. 24. n. 85, p. 97-

Campo que preze pela qualidade de seu processo de ensino deve ser desprecariada e para isso ocorrer há de ter, primeiramente, uma tomada de consciência por parte da população em geral, sobretudo os próprios camponeses, em face das mazelas visibilizadas nas práticas educativas do Campo. Frente a essa tomada de consciência, deve-se propor um ensino que tenha por pretensão o alcance da equidade e a emancipação do povo campesino.

Molina e Freitas (2011, p. 18) destacam que foi a partir da articulação dos movimentos sociais e rurais em cenário nacional que se deu ensejo às participações dos camponeses pela luta em prol do direito à educação. Nessa perspectiva, não faz sentido um movimento do campo sem a própria participação do povo campesino nessa empreitada. Desse modo, os trabalhadores rurais ainda não haviam ocupado os *espaçostempos* de lutas pelos direitos, sobretudo à educação, dos sujeitos do Campo. Vale lembrar, nesse aspecto, que a “escola, por meio do currículo, ensina as crianças e jovens das classes subordinadas a *conformar-se aos papéis subalternos nas relações sociais de produção*” (Machado, 2013, p. 111, grifo meu), o que não é diferente do que acontece no território campesino com relação aos processos e práticas educacionais. Pensar na ideia de “Educação do Campo em Movimento”, como destacado no título dessa subseção, implica entender que, historicamente, a organização curricular da escola esteve vinculada a uma concepção de formação prioritariamente técnica e mercantilista.

Nesse sentido, parafraseando Machado (2013, p. 115) o currículo não pode ser unicamente vinculado e controlado pelas demandas mercantis. Isto porque a compreensão mais adequada de currículo que permeia e perpassará todo este texto se distancia da famigerada “pedagogia das competências”, pois, esse aspecto educacional “figuraria como abstrato e livresco, focado no ensino” (Lima; Lima; Machado, 2024, p. 26). Ainda que a técnica seja relevante para a constituição educativa dos sujeitos, quando levada às últimas consequências, em termos de importância na composição curricular da escola, o ensino corre o risco de se tornar meramente conteudista e tecnicista em oposição a uma formação humanizada crítica e transgressiva/transformadora. Nesse contexto, para Molina e Freitas (2011, p. 22):

A dimensão abstrata da universalidade deve ser complementada pela intencionalidade de responder às particularidades resultantes do processo histórico que excluiu do acesso à educação a classe trabalhadora do campo. Radicalizando o princípio da igualdade, o estabelecimento da universalidade do direito exige, neste

caso, ações específicas para atender a demandas diferenciadas resultantes de desigualdades históricas.

O que implica, neste caso, uma compreensão dinâmica do currículo, que atenda não apenas à universalidade do acesso ao ensino bem como também uma intenção de focar olhares às necessidades específicas dos estudantes frente às suas particularidades socioculturais e identitárias. Historicamente, há uma negação do direito ao acesso à educação para a população camponesa/campesina, e essa marginalização produziu e produz desigualdades extremamente alarmantes, e para minimizar esses danos não basta apenas proferir discursos abstratos sobre a universalidade do acesso à educação, é necessário ações efetivas e proposições curriculares que tencionem trazer um tipo de conhecimento “privilegiado” para esses sujeitos e, assim, a educação escolar “como conhecimento válido para fins de ensino é selecionado e legitimado mediante um processo de disputas ideológicas” (Machado, 2013, p. 119). Essas disputas ideológicas definem a natureza dos componentes curriculares face às diversas reivindicações onde muitos sujeitos representantes da sociedade, que, de modo geral podem ser resumidos em dois grandes polos: os que lutam pela manutenção do tecnicismo (neoliberalismo) *versus* os movimentos sociais (negros, mulheres, indígenas, camponeses etc.).

Diante dessas oposições epistemológicas, o currículo é construído e então surgem as orientações curriculares, isto é, a forma com que o ensino deverá ser incutido no espaço escolar. Mas que perspectivas do currículo são consideradas durante a construção e organização curricular nos documentos oficiais e que eventualmente constituem a posterior consecução prática do processo educativo? Existem, pelo menos, três perspectivas a serem consideradas neste caso, confira essas, resumidamente, a partir do quadro a seguir:

Quadro 4. Teorias do Currículo, suas características e principais autores.

PERSPECTIVAS DO CURRÍCULO	CARACTERÍSTICAS E AUTORES
Tradicional	Neutralidade científica; ensino conteudista; voltada para a formação meramente técnica; tendo em vista o acesso ao mercado de trabalho. (Bobbitt – <i>The curriculum</i>)
Crítica	Não há neutralidade científica; o ensino não deve ser meramente conteudista; o processo de ensino-aprendizagem é mais do que o preparo ao mercado de trabalho. (Saviani - Escola e democracia)
Pós-crítica	Lutas pelos direitos sociais e humanos; defesa das minorias; epistemologias do sul (Decolonialidade: Quijano – A Colonialidade do Saber)

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O currículo, para Bobbit, é visto como uma espécie de “um processo de racionalização dos resultados educacionais” (Silva, 1999, p. 12) que implica a adesão à noção de que o processo escolar de aprendizagem se dá pela inserção de um ensino rigoroso, padronizado e cuidadosamente articulado com as indústrias. É a fábrica que serve de modelo curricular para essa concepção de ensino visto que o seu suporte teórico se dá pela via do cientificismo. Nesse aspecto, as disciplinas escolares que integram os componentes curriculares devem apresentar uma concepção metodológica neutra e técnica frente aos desígnios do ideal de formação escolar. Deste modo, os estudantes da escola devem ser enxergados como integrantes do processo de um determinado produto da própria fábrica, um elemento que constitui certa partícula da produção de um objeto da indústria. Em contrapartida, o currículo crítico promove discussões que se opõem a tais percepções acerca das práticas educativas.

O currículo na perspectiva crítica tenciona debater as mazelas que circundam a organização pedagógica e curricular do ensino uma vez que a considera tecnicista, promotora do neoliberalismo, articulada a uma falsa premissa de neutralidade científica e que contribui para uma formação meramente conteudista sob o pretexto de “qualificar” os estudantes para o mercado de trabalho. Assim, uma questão substancial se torna o centro da teoria crítica, a saber, que o currículo é muito mais acerca do “quê” ensinar e sim, também, do “por quê”, de forma a desvelar o caráter oculto do currículo e suas intencionalidades. Semelhante caminho percorre a teoria pós-crítica do currículo, contudo, essa é, no entendimento alçado por esta pesquisa, mais focada e eficiente no que tange às discussões relacionadas as grandes questões contemporâneas envolvendo as minorias e grupos marginalizados.

Enquanto Marx e os marxistas/neomarxistas pesquisam e escrevem com mais afinco a respeito da categoria “trabalho” nesse contexto de lutas e movimentos sociais, a perspectiva pós-crítica do currículo está mais propícia às discussões que se relacionam a concepções de marginalização dos sujeitos considerados minorias: negros, indígenas, camponeses, mulheres etc. E assim, compreender por que determinados conhecimentos são priorizados no currículo escolar em detrimento de outros. No que se refere ao currículo do Campo, este por sua vez é tão precarizado quanto os demais ao passo que as epistemologias dos sujeitos camponeses são ignoradas diante da construção social do currículo. Nessa perspectiva, entendo que são os estudos decoloniais que mais se aproximam de uma resolução para as problemáticas de natureza educativa do povo do Campo. Não obstante, um dos principais desafios enfrentados por docentes no contexto da Educação do Campo é o fato de terem “muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo

para lidar com a heterogeneidade de *idades, séries e ritmos de aprendizagem [...]*” (Hage, 2011, p. 101, grifo meu).

O que significa que o currículo escolar do Campo parece estar descolado da própria realidade campesina. Onde as práticas educativas são priorizadas a partir de perspectivas metodológicas que se aliam a técnicas de ensino voltadas meramente para a formação mercantil-capitalista. Contexto esse que dificulta ou mesmo inviabiliza um planejamento curricular na escola que seja consoante com os modos de vida dos sujeitos do Campo. De acordo com Molina e Freitas (2011, p. 23) outro aspecto que envolve a dianteira do movimento da Educação do Campo está relacionado com sua capacidade de aproximar e/ou aglutinar o conjunto de movimentos sociais do Campo em face de uma pauta mais abrangente em sentido coletivista. Pensar os movimentos sociais do campo significa, nessa direção, lutar pela desprecarização do processo formativo escolar campesino a partir da compreensão da historiografia do currículo e das disciplinas escolares frente aos obstáculos que se é imposto por determinadas concepções de ensino.

Trata-se de uma luta complexa, que envolve múltiplos fatores epistêmicos e socioculturais. Molina e Freitas (2011, p. 25) apontam a escola do Campo como uma protagonista na criação de condições que venham a tecer contribuições significativas no desenvolvimento e a promoção dos povos camponeses considerando as concepções sobre as possibilidades de atuação das instituições educativas. Seguindo assim, em uma perspectiva opositora a hegemonia do currículo escolar na atualidade, aprimorando as socializações das gerações passadas e presentes frente às transformações do mundo contemporâneo no intento de incorporar conhecimentos concretos a partir dessas experiências campesinas. Posto dessa forma, há uma necessidade de compreendermos o que é este currículo conteudista e com base em que premissas está organizado. O que enseja uma pesquisa sobre o campo científico e de que modo essa concepção se funde aos desígnios da organização curricular da escola na era moderna-contemporânea. Acerca desta temática confira a subseção a seguir onde busco esclarecer melhor sobre esse assunto.

2.3 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO CIENTÍFICO COMO ESPAÇO DE LUTA CONCORRENCIAL DOS SABERES ESCOLARES

Quando falamos em “campo científico”, há uma discussão que considero extremamente necessária de se fazer para apontar adequadamente o que seria esse termo quando vinculado com a educação básica, especialmente do Campo. O currículo, como

demonstrado nas subseções anteriores, é um *espaçotempo* de lutas e divergências no qual emergem as questões ideológicas da sociedade e a partir disso o currículo escolar é constituído. Historicamente, o currículo escolar, a que hoje nos referimos também como componentes curriculares de ensino, foi construído fundamentado em uma determinada noção de cientificismo euro-elitista. Isso significa dizer que a nossa formação ou educação escolar, desde os primórdios de sua concepção, trabalhou sob a égide de um ensino voltado para uma formação técnica, priorizando o mundo do trabalho e a qualificação de mão-de-obra para satisfazer as demandas do mercado capitalista.

Bourdieu (1976, p. 01) aponta que a sociologia da ciência está apoiada na verdade científica que se apresenta no âmbito de uma espécie particular de determinadas condições sociais produtivas. É nessa premissa do cientificismo que se apoiou a construção social do currículo na historiografia da educação. No Brasil, temos um exemplo histórico que melhor pode traduzir, nesse contexto, um ensino voltado para essa perspectiva. Trata-se da Escola Nova, que preconizava uma educação de qualidade baseado, principalmente, na ideia do acesso universalizado ao ensino primário⁷. Mas há aqui um funcionamento do campo científico que está circunscrito a um estado fixo da estrutura educativa. Para além disso, a ciência se constitui como um campo social de igual modo a outro em que as relações de poder estabelecem formas específicas desse saber-fazer científico.

Dito de outra forma, o campo científico é um *espaçotempo* de lutas e disputas ideológicas que é resultado a partir de um sistema de relações objetivas das quais são oriundas de posições já conquistadas. Esse campo científico se transforma em um espaço de luta concorrencial, onde as disputas e as relações de poder são frequentemente promovidas objetivando o monopólio pela autoridade científica, isto é, uma autoridade exercida para fins de demonstrar “capacidade técnica e poder social; ou se quisermos, o monopólio da *competência científica*” (Bourdieu, 1976, p. 01, grifo do autor). Esse poder centralizado em uma única via, teórica e ideologicamente, influencia as ações do homem no sentido de subalternizar sujeitos que se encontram em posições antagônicas a hegemonia pré-estabelecida no seio do monopólio científico. Desse modo, os saberes escolares ficam subsumidos a esse aspecto técnico.

⁷Não é intenção deste trabalho aprofundar a temática da Escola Nova no Brasil, contudo, remeto a leitura apropriada, para mais informações sobre o tema, ao seguinte texto: ANJOS, A. C. A. S.; LIMA, J. F. L. John Dewey, o pensamento escolanovista brasileiro e a perspectiva de uma educação democrática. In: Welington Junior Jorge. (Org.). **Políticas públicas no Brasil: uma reflexão necessária**. 1ed. Maringá: Uniedusul, 2023, v. 1, p. 7-14.

Não obstante a isso, Saviani (2003, p. 115-16) destaca que a estrutura organizacional dos conteúdos escolares tem sido constituída a partir da noção de “componente curricular” que é a compreensão sobre aquilo que compõe as matérias de ensino. Na área do currículo essa terminologia se tornou central para designar as disciplinas escolares. Tais objetos dos saberes escolares tidos como matérias de ensino estão relacionados aos campos do conhecimento ou os domínios da cultura ligadas aos saberes técnicos-científicos como artes, literatura, matemática, português etc., saberes esses que são constituintes dos conteúdos de ensino e estão presentes no currículo escolar. Desse modo, Saviani (2003, p. 116) aponta que:

Com certa frequência a matéria de ensino como componentes curricular leva o nome de uma disciplina científica (física, química, geografia etc.). Em alguns casos, a denominação sugere a organização do conteúdo de várias disciplinas científicas em áreas afins (ciências físicas e biológicas, ciências “experimentais” ou “exatas”, estudos sociais, ciências sociais ou “humanas” etc...). Em outros casos, compreendem a organização de atividades em torno de campos mais amplos (integração social, comunicação e expressão, programas de saúde etc.).

Mas essas divisões nem sempre foram as que integravam o currículo de ensino. A partir da lei nº 5.692/1971, que instituiu a reforma do E.M, temos uma estrutura da organização curricular no Brasil que compreende nas séries iniciais certas atividades de ensino, e a partir do 5º ano ao 1º grau dividia-se o ensino por áreas de estudo e somente a partir do 2º grau teríamos as disciplinas⁸. Considerando as concepções de currículo que se adote, nessas três formas de organização curricular, frente a reforma estabelecida pela lei supracitada, se apresentam em distintas posições e nesse quesito seus conteúdos escolares são dispostos tendo em vista tais perspectivas. O quadro a seguir ilustra essas divisões dos conteúdos curriculares a partir dessa reforma:

Quadro 5. Organização curricular resumida – Reforma do E.M, lei nº 5.692/1971.

Nível do Ensino	Componentes ou Conteúdos de Ensino
Séries iniciais (1º ao 4º ano)	Atividades
5º ano ao 1º grau	Áreas de Estudo
2º grau	Disciplinas

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As atividades organizadas nas práticas educativas curriculares das séries iniciais, face à reforma destacada, priorizava uma metodologia que ofertasse visibilidade ao alunado no

⁸Cf. SANTOS, B. B. M. **O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas.** Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 8, 2014.

cotidiano escolar, na sala de aula e na composição da estrutura organizacional do currículo. Esse tipo de concretização do currículo, que tende a exercer domínio sobre essas atividades, tem por objetivo a construção curricular na própria sala de aula. Seguindo esse entendimento, a educação brasileira levaria a cabo essa concepção também a todos os níveis de ensino, até mesmo o 1º grau e o superior. Essa dinâmica da organização dos componentes curriculares de ensino leva a conclusão de que as experiências vivenciadas na escola pelos sujeitos devem ser entendidas a partir de um aspecto prático, uma vez que “recordar que o próprio funcionamento do campo científico produz e *supõe uma forma específica de interesse* [...]” (Bourdieu, 1976, p. 02, grifo meu). Culminando na perspectiva de que as práticas pedagógicas voltadas à formação ao mundo do trabalho não são desinteressadas por parte dos que organizam o currículo escolar para esses sujeitos.

Isso significa dizer e concluir que a educação escolar tem seu currículo organizado tendo por objetivo essa condução do processo de ensino-aprendizagem, isto é, uma prática educacional que coaduna com ideais de satisfação científica que são exigidos por outros campos do conhecimento. Com efeito, no que diz respeito a autoridade e a cientificidade inerente a essa perspectiva é necessário afastar a ideia de que a famigerada “competência científica” é ligada somente aos aspectos de representações do poder simbólico do homem. Pois, a organização social bem como de simbologias que expressem uma suposta capacidade técnica indubitável que aparece como razão social da própria ciência e se legitima por meio do discurso técnico-científico também está ligada a competência científica. Mais do que isso, a produção científica representa uma atividade descontaminada desse repertório argumentativo, e que não deve ser compreendida como “fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica” (Bourdieu, 1976, p. 03). Assim, é preciso superar o ideário que atrela às disciplinas científicas uma espécie de “concorrência” que objetiva uma nova organização do currículo escolar para fins não ortodoxos desse gênero.

Nossos interesses curriculares, nesse aspecto, sempre estão envoltos de uma dupla perspectiva. De um lado, se tenta separar a dimensão política nos conflitos que envolvem essa luta concorrencial, explicitada anteriormente, ou seja, pela dominação do campo científico atrelado aos componentes curriculares (objetos de conhecimento), e por outro lado o fato de considerar apenas as dimensões intelectivas dos conflitos no campo científico. Nesse sentido, Bourdieu (1976, p. 03) esclarece que:

Por exemplo, a luta pela obtenção de créditos e de instrumentos de pesquisa que hoje opõe os especialistas não se reduz jamais a uma simples luta pelo poder propriamente “político”. Aqueles que estão à frente das grandes burocracias

científicas só poderão impor sua vitória como sendo uma vitória da ciência se forem capazes de impor uma definição de ciência que suponha que a boa maneira de fazer ciência implica a utilização de serviços de uma grande burocracia científica, provida de créditos, de equipamentos técnicos poderosos, de uma mão-de-obra abundante.

Desse modo, a metodologia científica se transforma em um instrumento que tenciona a aplicação do consenso de universalidade da ciência a partir de um conjunto de regras que subsidiarão uma determinada pesquisa. O que implica observar que toda prática científica deve ser carregada de etapas e processos que as constituem padrões aceitáveis e justificáveis diante de uma abordagem que se deseja realizar. Tornando assim, o padrão mais favorável quanto às “capacidades intelectuais e institucionais” (Bourdieu, 1976, p. 03) do pesquisador. Nesse sentido, os conflitos de origem epistêmicas são sempre conflitos do campo sociopolítico de modo que uma determinada pesquisa científica que tenha relações com a estrutura organizacional da própria ciência, no campo científico, poderia de fato conduzir na sua pesquisa apenas questões de ordem epistemológicas.

Assim, Bourdieu (1976, p. 04) explica que o campo científico enquanto *espaçotempo* de objetividade da técnica não tem necessidade de alçar uma distinção entre os campos social e político uma vez que essas concepções são intrínsecas ao processo da pesquisa e consequentemente diferentes das práticas *sobredeterminadas*, isto é, causada por uma série de fatores outros. Consequentemente, os problemas de pesquisa que aparecem para um cientista em seu processo de investigação possuem características políticas e científicas indissociáveis uma vez que os métodos e as estratégias que perpassem essa pesquisa, ao se definirem objetivamente pela referência do conjunto de posicionamentos políticos, são simultaneamente científicos também. Nessa empreitada pela disputa da autoridade científica, uma espécie de capital cultural que vem a destacar um certo poder sobre aquilo que constitui o campo da ciência, é caracterizado, inevitavelmente, pelo fato de que os produtos disponibilizados a comercialização recebem seu maior grau de valorização frente aos próprios concorrentes.

Isso significa que o desenvolvimento da ciência por um determinado cientista depende da validação de seus pares para que haja “prestígio social” diante de uma descoberta ou demonstração de uma teoria nova. Ante ao exposto, somente os cientistas que estão desenvolvendo pesquisas numa área “x” é que podem determinar se uma outra pesquisa acerca do mesmo objeto “x” é válida cientificamente. Nessa lógica, o cientista se vê obrigado a ampliar seus estudos para que não tenha suas pesquisas reduzidas a uma “mera” análise dos seus predecessores. Por isso, sob pena de se tornarem ultrapassados começam “a integrar suas aquisições na construção distinta e distintiva que os supera” (Bourdieu, 1976, p. 06),

buscando assim demonstrar o valor que integra seus trabalhos experimentais e estudos teóricos. Mas de que maneira essa perspectiva científica coaduna com questões dos saberes escolares ecoando nas práticas educativas a partir das disciplinas e conteúdo de ensino?

No que se refere aos conteúdos de aprendizagem na escola, Saviani (2003, p. 68) alerta para o fato de que o processo de aquisição dos saberes escolares, tidos como conhecimentos válidos social e cientificamente, deve ser orientado pela relação dialógica da *práxis* educativa, que combina teoria e prática em um movimento de ensino transformador. O que Freire (1996, p. 31) destaca ao dizer que ensinar exige criticidade se transforma em uma curiosidade epistemológica tal gerando a curiosidade como uma inquietude indagadora e nisso consiste a dialogicidade do processo político-pedagógico do saber-ensinar. Encarando, dessa maneira, a metodologia de ensino muito mais do que como “um meio para um fim”, mas, para além disso, viabilizando um processo de ensino-aprendizagem que “não pode ser escrito nem ensinado, mas deve ser praticado” (Mattos, 2019, p. 69). Nesse aspecto, no que diz respeito a essa organização curricular do ensino, há uma indagação que se coloca crucial, a saber: qual a validade das disciplinas escolares como meio oportuno de organizar o currículo e a compreensão dos seus componentes de ensino?

Frente a essa questão concordo com a perspectiva de Bourdieu (1976, p. 06-07) quando este afirma que a definição mais apropriada da ciência (entendendo a ciência como integrante e estruturante às disciplinas escolares) será aquela que lhe oportuniza ocupar legitimamente uma posição de dominação face às hierarquias dos valores científicos impostos pela modernidade. Nesse contexto, é primordial que haja um rompimento das barreiras entre as disciplinas ao estar adotando “uma abordagem interdisciplinar” (Saviani, 2003, p. 68). Fazendo com que estabeleça um limite entre os conhecimentos oriundos de cada disciplina ao passo que aprimora a qualidade de aprendizagem frente ao misto de relações que se concretiza entre essas disciplinas. Ainda que não se descarte o ensino estruturado por disciplinas, faz-se pertinente pensarmos os conteúdos de aprendizagem num contexto mais dinâmico dessa natureza, fazendo a passagem de um conhecimento fragmentado para um mais articulado e abrangente. Pensar a interdisciplinaridade também é pensar o campo científico em mais uma perspectiva.

Entretanto, se cedermos completamente a estrutura organizacional em que os conteúdos de ensino – as disciplinas – funcionam a bel prazer da classe dominante, permanecendo na inércia do currículo pré-estabelecido pelo euro-elitismo, estaríamos permitindo, de forma subserviente e acrítica, a redução do processo político-pedagógico da aprendizagem a uma mera capacidade de formação técnica. Tragicamente, se optarmos por

essa conduta educacional, na condição de promotores da educação escolar, estaremos fadados a comprometer a aprendizagem em seus graus mais dinâmicos, de forma que cabe uma crítica a ser feita que pode ser expressa a partir do que aponta Bourdieu (1976, p. 09).

Veremos adiante que a sociologia da ciência raramente escapa dessa estratégia de perícia enquanto imposição de legitimidade que prepara uma conquista de mercado. Por trás das problemáticas dos especialistas sobre o valor relativo dos regimes universitários se esconde, inevitavelmente, a questão das *condições ótimas* para o desenvolvimento da ciência e, conseqüentemente (sic), do melhor regime político – os sociólogos americanos tendem a fazer da “democracia liberal” de estilo americano a condição da “democracia científica”.

A “democracia científica”, nesse sentido, é circunscrita a uma colonialidade extremamente cruel que orienta e estabelece princípios escolares a partir de noções científicas euro-elitizadas. Posto isso, a “aclamada” autoridade científica se torna um marco do capital cultural que fixa os ditames do conhecimento válido, o que claramente aqui aponta um resquício inicial da discussão acerca da colonialidade do saber que será evidenciada adiante nesta pesquisa. Desse modo, as epistemologias norte-sul ignoradas são representadas nessa dinâmica a partir dos sujeitos marginalizados, “desprovidos” de cultura ante a definição arraigada de cientificidade e culturalidade usualmente eurocêntrica. Não obstante, a luta que se desenha nesse contexto político-filosófico é representada pelos movimentos que visam “garantir o conhecimento, o domínio e a participação na totalidade da *cultura material, científica, tecnológica criada e acumulada pela humanidade*” (Arroyo, 2014, p. 105, grifo meu). Implicando diretamente em tomar consciência do processo colonizador que subalterniza e condiciona os sujeitos marginalizados a uma espécie de escravidão mercantilista.

Arroyo (2014, p. 107) aponta que reconhecer a proximidade entre as relações culturais e de trabalho desemboca em um caminho adequado para conceber outras formas de trabalhar a perspectiva cultural nas práticas educativas escolares. O movimento se trata de concretizar um currículo que direcione o ensino não mais para conceber essas orientações como uma espécie de “apêndice” ou discurso vazio que promete debates incessantes sobre diversidade cultural, mas que na prática não corrobora com o que se é dito, não! Para além disso, é necessário que haja estreitas articulações pedagógicas que objetivam *startar* a inserção cultural externa inerente aos modos de ser dos sujeitos e integre-os efetivamente ao *espaçotempo* curricular da escola. Nesse sentido, promover movimentos dessa natureza significa desvelar a historiografia cultural dos sujeitos que são subalternizados tendo em vista que a estrutura do campo científico é caracterizada, a todo instante, pelas oposições de forças exercidas pelos agentes conflitantes, que de acordo com Bourdieu (1976, p. 13) essa estrutura

da distribuição do capital científico é originada das transformações advindas do campo científico e é manifestada por meio das estratégias de conservação ou de subversão da estrutura que ela mesma gera.

Machado (2013, p. 111) destaca, assim, que a escola, por intermédio do currículo, acaba por viabilizar e concretizar um ensino onde as crianças e jovens das classes subordinadas são “orientadas” a conformar-se aos papéis subalternos nas relações sociais de produção. Em outros termos, o ensino é integralmente voltado a formação técnica e visa um objetivo mercantil e pouco humanizador do ponto de vista crítico e social. Contexto esse que inviabiliza a concepção de um campo científico alicerçado em uma perspectiva transgressiva do processo pedagógico de ensino-aprendizagem. Sendo assim, a posição que cada sujeito individual ocupa num dado momento na configuração do campo científico “é a resultante, objetivada nas instituições e incorporada nas disposições, do conjunto de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes” (Bourdieu, 1976, p. 13), de modo que a forma que está envolto à luta científica e política, indissociavelmente, relaciona sua legitimidade com a estrutura do campo científico.

Contudo, a democratização desses saberes escolares, que são resultantes do campo científico aplicado ao currículo, não deve ser encarada de um ponto de vista euro-elitista que impõe um abismo entre o senso comum, o senso filosófico e as vivências cotidianas. Em contrário, este deve ser “um currículo que reforça a condição de humanidade do homem como produtor de cultura” (Machado, 2013, p. 109), implicando diretamente na formação da consciência crítica em contraste ao caminho subalternizado. Posto isso, o campo científico é sempre um *espaçotempo* concorrencial, onde os sujeitos irão disputar a validade do conhecimento não somente tomando como base, nesse contexto, a famigerada autoridade técnico-científica, mas as epistemologias outras que constituem os sujeitos escolares. Essa visão de currículo, engessada, acrítica e pouco contributiva para a formação cidadã-humana e reflexiva parece implicar em uma imposição colonial a que se assemelha ao conceito de colonialidade do saber por Quijano (2005), nesse sentido faz-se pertinente questionar: o que é a colonialidade do saber e em que medida pode estar em contraposição a uma Educação do Campo de qualidade e emancipadora, principalmente na Amazônia acreana? Sobre essa questão dissertaremos a seguir.

2.4 – DA COLONIALIDADE DO SABER À DECOLONIALIDADE: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO-TRANSFORMADOR PARA A AMAZÔNIA ACREANA

No decorrer deste trabalho fazemos menção a diversos autores de diferentes perspectivas teórico-epistemológicas. Geralmente, esses autores estão ligados a concepção teórica dos currículos críticos a exemplo de Arroyo (2013; 2014), Saviani (2003), Chervel (1990), Gadotti (2000), dentre outros. Outros autores citados e/ou mencionados se localizam mais no campo teórico dos currículos pós-críticos a exemplo de Quijano (2005), Santos (2010) e Spivak (2010). A recorrência pela menção, utilização e citação de autores em diferentes concepções teórico-pedagógicas e epistemológicas, neste trabalho, se dá a partir da compreensão de que não é necessário unir integralmente “as vozes”, isto é, concordar com todas as premissas sustentadas por um determinado autor(a) para que possamos utilizar de certos argumentos para defender um outro ponto de vista.

Nesse sentido, ainda que nos pareça justificável a utilização, em certa medida, polifônica destas concepções teóricas e pedagógicas para fins de apontar argumentos que dão conta de solucionar determinada questão-problema neste texto, é necessário demonstrar os autores que efetivamente dão suporte a ideia central e motora que conduz este trabalho a resolução do problema de pesquisa tratado neste estudo [vide introdução]. Desse modo, Sacristán (2007) esclarece que a educação se constitui como um traço da realidade econômica, social e cultural e, nesse sentido, ao pensarmos em um currículo para a escola do Campo estamos a conjecturar uma educação libertadora e consubstanciada às práticas educativas emancipadoras no/para o Campo.

Nessa direção, para concretizar uma Educação do Campo verdadeiramente libertadora é urgente que se compreenda: para ensinar, exige-se criticidade! Isto é, uma reflexão crítica sobre a prática docente que tencione viabilizar a curiosidade epistemológica dos sujeitos em formação que mais tarde serão protagonistas das transformações no Campo (Freire, 1996). Assim, entendemos que a colonialidade do saber está imbricada no currículo escolar e essa tendência faz parte de um processo histórico da educação e o modo de surgimento das nações, sobretudo na América Latina. Por isso, é necessário decolonizar o currículo, tendo em vista que tomar consciência do colonialismo significa agir em um movimento que “permite examinar las tendencias centrales de la estructura de la colonialidad del poder en el mundo

actual”⁹ (Navarrete, 2014, p. 15), o que implica uma luta pela educação popular como principal bandeira da escola do Campo em movimento.

Esse modelo educacional visa contrapor a modernidade europeia que construiu ao longo dos séculos uma racionalidade instrumental que consiste em tornar-se “insuperável” no quesito de produção de conhecimentos científicos. Entretanto, o próprio conceito de cientificidade tem sido alicerçado em uma concepção eurocêntrica que se propagou globalmente. Nesse contexto, não haveria brechas para conceber tipos de conhecimentos distintos daqueles validados globalmente pela concepção arraigada do eurocentrismo. Assim, o colonialismo “no solamente explotan el trabajo de los pueblos, sino que desprecian y destruyen, si pueden, sus culturas”¹⁰ (Quijano, 1988, p. 30).

Contudo, é necessário apontar também que a crise global do capitalismo e do eurocentrismo se tornou mais visível nas últimas décadas. As pessoas passaram a questionar-se sobre as estruturas de poder vigentes e suas relações no mundo moderno e contemporâneo, sobretudo àquelas relações de poder hierarquizadas e outrora inquestionadas. De modo que a confiança que se tinha depositado na famigerada razão instrumental, propagada fortemente pela concepção eurocêntrica de conhecimento, agora tornou-se questionável e refutável. Um sentido histórico diferente para a realidade dos sujeitos subalternizados tem sido pensado a partir disso.

Busca-se, nessa medida, novas bases para uma racionalidade libertadora em contraposição a razão instrumental europeia. Entretanto, Quijano (1988) alerta para o fato de que essas “novas bases” estão sendo buscadas a partir da herança cultural dos próprios colonizadores. O autor aponta que no caso da América Latina não há necessidade de apoiar-nos em uma redescoberta da “racionalidade específica” [do povo latino-americano] uma vez que essas revelações acerca das culturas dominadas implicaram na redescoberta dos mesmos elementos das culturas eurocêntricas que foram responsáveis pela origem da utopia de uma modernidade libertadora.

Nesse contexto, os elementos relacionados ao patrimônio cultural dos povos subalternizados, sul-americanos e/ou latinos devem ser reconhecidos a partir das experiências sociais e culturais que permeiam os modos de vida desses sujeitos. Não é incorporando-se aos ditames culturais dos padrões eurocentristas que se validarão os modos de viver e ser destes sujeitos marginalizados na América Latina. Em outros termos, os elementos dessa herança

⁹**Tradução minha:** “permite examinar as principais tendências da estrutura da colonialidade do poder no mundo moderno/contemporâneo”.

¹⁰**Tradução minha:** “Não somente exploram o trabalho dos sujeitos marginalizados, como também destroem completamente, se puderem, suas culturas.”

cultural dos povos latinos “pueden ser reconocidos, comienzan a ser reconocidos, como portadores de un sentido histórico opuesto por igual al imperio de la razón instrumental y a un culturalismo obscurantista”¹¹ (Quijano, 1988, p. 31).

Em direção oposta a essa perspectiva da razão instrumental eurocêntrica aplicada ao contexto educacional e em uma concepção transgressora do processo de ensino-aprendizagem, Hooks (2013) aponta que encarar a educação como prática de liberdade significa dizer que qualquer pessoa é apta a aprender. Desse modo, acreditamos que o processo educativo envolve as relações intersubjetivas entre professor-aluno nas quais se possibilita a participação no crescimento intelectual destes estudantes, sem, contudo, interferir impositivamente nesse processo formativo. Para que o aprendizado possa ter uma natureza profunda e íntima necessita-se de criar condições para essa situação ser permitida.

Nessa perspectiva, transgredir o currículo tradicional vai além de uma simples “reestruturação” da organização curricular da escola. Esse raciocínio implica, dentre outros fatores, conceber o currículo em ação (Sacristán, 2000) com dinamicidade nas práticas pedagógicas. Trata-se de um currículo supratradicional e supratecnicista¹² no qual se “busca precisamente *modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo*” (Silva, 2001a, p. 15, grifo nosso), porém, não uma modificação em sentido colonizador, mas atrelado aos próprios cotidianos escolares de modo que se legitime o *espaçotempo* da escola como ambiente de reflexões e ações que fazem (re)existir todos os sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas da escola (Gonçalves, 2019).

Incorporar uma concepção de educação emancipadora em um mundo globalizado, típico da modernidade, nos direciona a uma exegese sobre o significado da educação enquanto função na sociedade e cultura globalizadas. Apple (2006) aponta que se acreditamos que o projeto de educação, nesse cenário globalizado, deve servir a um projeto de ser humano e sociedade específica, teremos de aproveitar as possibilidades que nos aparecem e ao mesmo tempo encarar os riscos ao formar pessoas que irão reorientar esse modelo educacional. Nesse aspecto, ao corroborar com a ideia de legitimar os cotidianos escolares em uma consubstancia entre reflexão e prática acabamos por confluir, de maneira inevitável, para a conclusão de que as mudanças sociais geram a reorganização curricular da escola.

¹¹**Tradução minha:** “podem ser reconhecidos, passam a ser reconhecidos, como portadores de um sentido histórico igualmente oposto ao império da razão instrumental e a um culturalismo obscurantista.”

¹²“Supra” tem uma origem etimológica latina que significa “acima” ou “superior”. O currículo “supratradicional” ou “supratecnicista” é aquele que está “acima” de uma concepção tradicional e tecnicista de currículo em sentido de transgredi-lo para um nível considerado mais adequado ao processo formativo integral.

O currículo, portanto, é uma ideologia que se faz e refaz à medida da evolução social e os acontecimentos culturais (Alves, 2003). Com isso, acreditamos que o currículo pode ser estruturado para além de uma perspectiva hegemônica-eurocêntrica e reprodutivista, visto que “entre o conhecimento curricular (aquilo que ensinamos, a ‘cultura legítima’) e as relações sociais da vida na sala de aula [...] é que *podemos começar a ver algumas das reais relações que as escolas têm com uma estrutura econômica desigual*” (Apple, 2006, p. 75, grifo nosso). Não basta uma consciência crítica acerca da realidade escolar, devemos encontrar meios de superar as relações subalternizadoras para que os sujeitos marginalizados possam ter condições de desvencilharem-se das estruturas colonizadoras nos seus processos formativos.

Um currículo em perspectiva crítico-transformadora está além da transmissão conteudista das disciplinas escolares, requer um posicionamento multifacetado dos docentes frente às questões culturais dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem. Novamente, apontamos que a transgressão do currículo tradicional é necessária para uma educação equitativa e igualmente autônoma. Somente no contexto de transgressão curricular é que se possibilita pensar e confluir as práticas pedagógicas em consonância com essa percepção da realidade cultural dos sujeitos marginalizados.

A educação do campo requer um olhar ainda mais latente para as questões culturais dessa natureza. Caldart (2009) acredita que o momento é propício para a retomada de alguns pressupostos sobre o percurso da educação do campo na contemporaneidade. Em primeiro lugar, necessita-se buscar o que constitui o movimento e os aspectos contraditórios do real na educação do campo, que vai muito além de uma mera reflexão abstrata acerca dos seus princípios (Lefbvre, 1981). Nesse caminho, Caldart (2009, p. 38) defende:

A necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz.

O entendimento acerca do fenômeno da Educação do Campo implica incorporar a compreensão da sua historicidade e todas as dimensões ligadas ao seu funcionamento. Dessa maneira, pode-se viabilizar a transgressão do currículo tradicional tendo em vista particularizar a “realidade” que as escolas selecionam e distribuem, de modo que essa realidade possa ser vista como uma “construção social” que está em contraposição aos interesses de todos os indivíduos e grupos sociais (Apple, 2006). Ainda que a noção de

“construção social” possa soar generalista, ela nos ajuda a compreender as relações sociais vigentes, especialmente àquelas hierarquizadas.

Não obstante a essa questão, o princípio geral da “construção social” do real nas escolas está ligado diretamente aos significados sociais e culturais da classe dominante. A colonialidade do saber se constitui como um efeito direto dessa composição sociocultural. O currículo é prescrito com base nas premissas colonizadoras uma vez que essas imposições não explicam “como o controle do conhecimento que preserva e produz instituições pode estar relacionado ao *predomínio ideológico de grupos poderosos em uma coletividades social*” (Apple, 2006, p. 62, grifo nosso).

Assim sendo, resta promover uma alternativa para a superação da colonialidade do saber. A decolonialidade parece uma saída viável para essa problemática, tendo em vista que essa corrente de pensamento surgiu a partir do final do século XX, por volta dos anos 1990. O reconhecimento das heterogeneidades que compõem o *espaçotempo* da escola em termos de sujeitos que apresentam diversidades e particularidades próprias é necessário para desfazer o processo de colonização. Nesse contexto, decolonizar a educação implica desconstruir os padrões eurocentristas que subalternizam os sujeitos em suas territorialidades.

Para decolonizar o currículo tradicional e, conseqüentemente, o transgredir em uma concepção crítico-transformadora é necessário reconhecer, primeiramente, as estruturas de poder vigentes na sociedade capitalista. Porém, explicar a realidade imperialista e/ou colonialista está além de um mero reconhecimento da existência dessas estruturas sociais e culturais eurocêtricas, De acordo com Quijano (2005, p. 129):

Sem considerar a experiência inteira do colonialismo e da colonialidade, essa marca intelectual seria dificilmente explicável, bem como a duradoura hegemonia mundial do eurocentrismo. Somente as necessidades do capital como tal, não esgotam, não poderiam esgotar, a explicação do caráter e da trajetória dessa perspectiva de conhecimento.

Trata-se de um domínio social e cultural muito mais profundo do que apenas a nível monetário ou capitalista em sentido estrito. O eurocentrismo na América Latina se comportou/comporta, de acordo com Quijano (2005), como uma espécie de espelho que distorce aquilo que é refletido. Em outras palavras, somos constituídos de uma diversidade étnica e cultural tamanha capaz de nos distinguir e ao mesmo tempo assemelhar com as características europeias. Nossos traços materiais, históricos e intersubjetivos se confundem com os aspectos eurocentristas. O fato é que somos compelidos, por desejo ou não, a aceitar essa imagem distorcida como unicamente pertencente a nós mesmos.

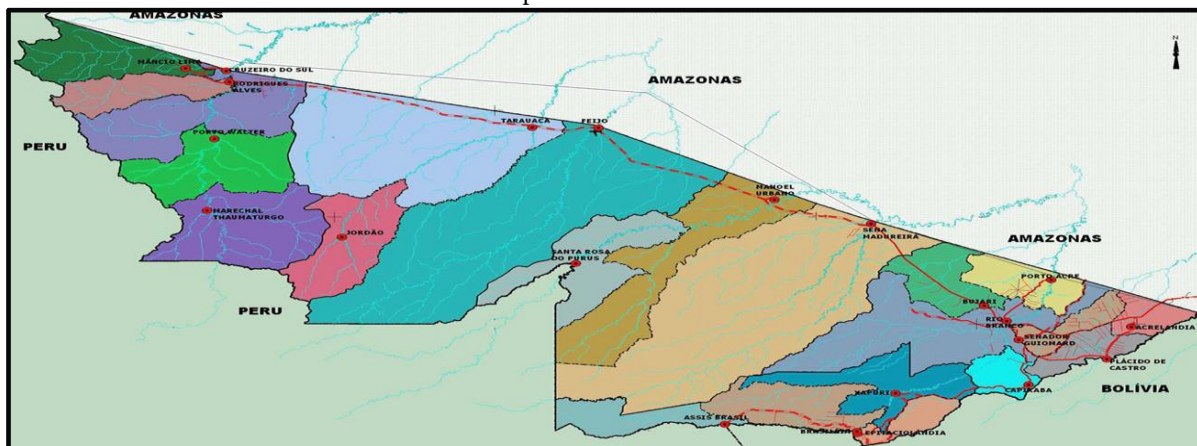
Nesse sentido, o eurocentrismo, através da colonialidade, impôs poderosos obstáculos a “todo processo democratizador das relações sociais e políticas e não só dentro do espaço próprio de dominação” (Quijano, 2005, p. 131), expandiu-se também para o pensamento e o imaginário popular em suas “vísceras intelectuais”. Fazendo os povos subalternizados acreditarem fielmente que estão reproduzindo concepções próprias de cultura e sociedade. Considerando tal natureza do processo colonizador, torna-se compreensível a dificuldade na superação da colonialidade do saber imbricada na organização curricular da educação escolar.

Ante ao contexto exposto nos parágrafos anteriores, resta uma questão salutar a ser respondida: como esse tipo de luta social, contra a colonialidade do saber em vista de decolonizar o currículo tradicional, pode ser viabilizada no território específico da Amazônia Acreana? Confira e conheça as possibilidades de respostas para essa questão a partir do tópico/subseção a seguir.

2.4.1 – Uma contextualização a geografia e história do Acre: territorialidade propicia para uma educação do campo emancipadora e crítico-transformadora

A exegese realizada até aqui tem uma razão de ser específica, e é mediante ao modo como o leitor fora situado nessa contextualização envolvendo a colonialidade do saber, o currículo escolar e a Educação do Campo que introduzo a análise da Educação do Campo especificamente no Estado do Acre, *locus* de pesquisa desse trabalho, para entendermos mais profundamente como se dão as bases históricas e epistemológicas do currículo do campo na região da amazônia acreana e a localidade onde será “palco” da pesquisa de campo realizada neste trabalho. Mas que Estado é esse? Onde está situado? Qual sua história? O Acre é um Estado brasileiro localizado no extremo-norte do Brasil:

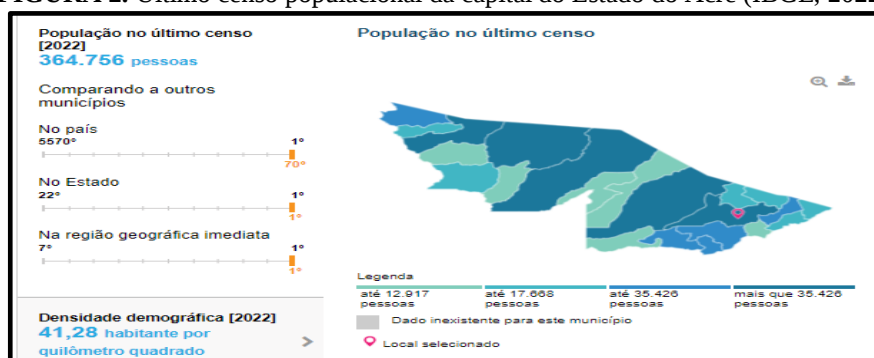
FIGURA 1. Mapa do Estado brasileiro do Acre.



Fonte: <http://www.mapas-brasil.com/acre.htm>

Fazendo divisa com os Estados brasileiros de Rondônia à leste e Amazonas ao norte, além de também fazer fronteira com dois países sul-americanos: Bolívia ao sul e Peru ao Oeste, o Estado do Acre tem uma população estimada em 830.018 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹³. Sua capital é a cidade de Rio Branco onde residem aproximadamente 364.000 pessoas, segundo informações do IBGE no último censo estatístico divulgado:

FIGURA 2. Último censo populacional da capital do Estado do Acre (IBGE, 2022).



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/rio-branco/panorama>

Com uma densidade demográfica de 41,28 habitantes por quilômetro quadrado, a cidade de Rio Branco, capital do Estado, é considerada o centro financeiro, político, corporativo e cultural do Acre. Além da capital, o Estado é formado por 21 municípios: Acrelândia, Capixaba, Manoel Urbano, Marechal Thaumaturgo, Cruzeiro do Sul, Brasiléia, Assis Brasil, Epitaciolândia, Santa Rosa do Purus, Feijó, Sena Madureira, Tarauacá, Bujari, Senador Guiomard, Jordão, Plácido de Castro, Rodrigues Alves, Porto Walter, Mâncio Lima, Xapuri e Porto Acre. O Estado ocupa aproximadamente 0,5% da Amazônia Legal, que é composta por 08 Estados brasileiros: Amapá (AP), Rondônia (RO), Acre (AC), Roraima (RR), Amazonas (AM), Pará (PA), Tocantins (TO), Mato Grosso (MT) e parte do Estado do Maranhão (MA). Além disso, o Acre é dividido em 02 mesorregiões e 05 regionais que compreendem:

¹³Divulgado em: <https://ac24horas.com/2023/08/31/ibge-oficializa-populacao-do-acre-em-830-018-moradores-em-2023/#:~:text=IBGE%20oficializa%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20Acre,ac24horas.com%20-%20Not%C3%ADcias%20do%20Acre> Acessado em: 27 de abril de 2024.

Quadro 6. Divisão regional do Estado do Acre (IBGE, 2015).

MESORREGIÕES E REGIONAIS	MUNICÍPIOS	OCUPAÇÃO NA ÁREA DO ESTADO (%)
Acre		100,00
MESORREGIÃO DO VALE DO ACRE		47,95
Regional Alto Acre	Assis Brasil	10,73
	Brasiléia	
	Capixaba	
	Epitaciolândia	
	Xapuri	
Regional Baixo Acre	Acrelândia	12,52
	Bujari	
	Plácido de Castro	
	Porto Acre	
	Senador Guiomard	
	Rio Branco	
Regional Purus	Manoel Urbano	24,70
	Santa Rosa do Purus	
	Sena Madureira	
MESORREGIÃO DO VALE DO JURUÁ		52,05
Regional Juruá	Cruzeiro do Sul	19,46
	Mâncio Lima	
	Marechal Thaumaturgo	
	Porto Walter	
	Rodrigues Alves	
Regional Tarauacá-Envira	Feijó	32,59
	Jordão	
	Tarauacá	

Fonte: IBGE, Resolução nº 07, de 04 de dezembro de 2015.

A mesorregião do Vale do Juruá ocupa a maior parte, em extensão territorial, do Estado, representando 52,05% do território acreano, sendo constituído por 08 municípios do Acre que são divididos em duas regionais: Regional Tarauacá-Envira composto por 03 municípios – Feijó, Jordão e Tarauacá, e a Regional Juruá composta por 05 municípios – Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Porto Walter, Marechal Thaumaturgo e Rodrigues Alves. Em segundo lugar, a mesorregião do Vale do Acre, que representa 47,95% do território acreano, é constituído também por 02 regionais com 11 municípios no total, a saber: A regional do Baixo Acre possuindo 06 municípios – Acrelândia, Bujari, Plácido de Castro, Porto Acre, Senador Guiomard e Rio Branco, e a regional do Alto Acre que é composto por 05 municípios – Assis Brasil, Brasiléia, Capixaba, Epitaciolândia e Xapuri.

O atual Estado brasileiro do Acre é um território que foi estabelecido a partir do resultado de uma luta histórica que culminou em sua anexação ao Brasil. Inicialmente pertencente à nação peruana e boliviana, gradativamente o Acre foi ocupado por imigrantes brasileiros oriundos do Nordeste que procuravam fixar moradia no território e trabalhar na

extração do látex, produto que dava origem à borracha, conforme demonstrado na figura a seguir:

FIGURA 3. Mapa do território acreano no panorama da tríplice fronteira.



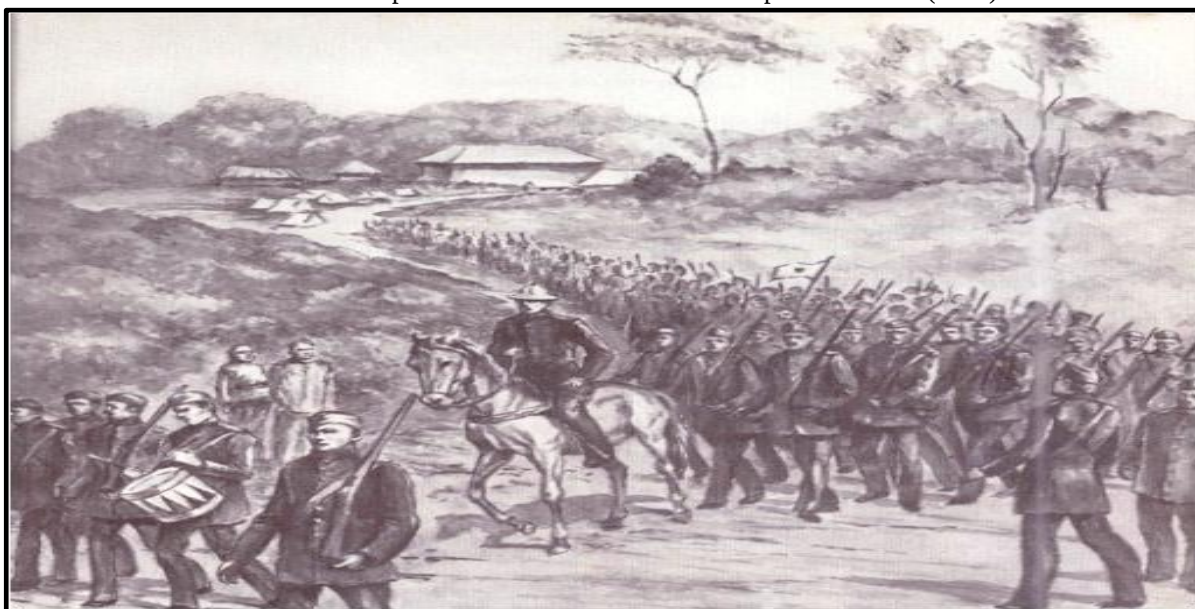
Fonte: <https://ambienteacreano.blogspot.com/2011/11/questao-do-acre.html>

Foi a partir da segunda metade do século XIX, em torno da década de 1870, que esses imigrantes passaram a ocupar, em massa, o território acreano para cumprir esses objetivos trabalhistas. O período que compreende a chegada dos imigrantes nordestinos até o início do século XX, especificamente até o início da década de 1920, é conhecido como “ciclo da borracha” onde os trabalhadores, que foram popularmente cunhados de “soldados da borracha”, faziam a extração do látex e produziam a borracha afim de vender para outras nações, já que naquele momento histórico o mundo inteiro estava voltado para a produção da borracha principalmente com o advento do surgimento de veículos automotores.

Não satisfeitos com a ocupação nordestina-brasileira no território acreano, que na língua nativa dos Indígenas Apurinãs significava “Aquiri”¹⁴, tendo em vista garantir a sua predominância na região do Acre, os bolivianos passaram a cobrar impostos pela extração do látex que dava origem à borracha. Nesse contexto fundaram a cidade de Puerto Alonso, servindo como uma espécie de base para a fiscalização dessa cobrança dos impostos sobre os brasileiros vindos do Nordeste. Essa atitude dos bolivianos gerou intensos e longos conflitos pelo domínio do território acreano, após muitos anos de conflito, já em 1899, os brasileiros conseguiram vencer a batalha em Puerto Alonso e renomearam a cidade para Porto Acre:

¹⁴**Rio dos Jacarés.** Tradução disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/historico> Acessado em: 08 de maio de 2024.

FIGURA 4. Companhia militar do Acre marchando para o conflito (1900).



Fonte: <http://www.badmqgex.eb.mil.br/patio-das-batalhas/patio-das-batalhas/19-artigo-19>

Ainda assim, os conflitos perduraram por anos a fio até que em 1903, a partir da negociação promovida pelo Barão do Rio Branco, diplomata brasileiro considerado extremamente habilidoso com relações internacionais, o Brasil assina com a Bolívia o Tratado de Petrópolis, que cedia ao Brasil o território acreano em troca de 2 milhões de libras esterlinas (o equivalente a aproximadamente 1,2 bilhões de Reais na cotação atual) e a construção da ferrovia Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, que seria construída em municípios do Estado do Mato Grosso (MT), municípios estes também cedidos na negociação.

Embora o atual Estado do Acre tenha passado a fazer parte do território brasileiro a partir de 1903, foi somente em 1962, 59 anos mais tarde, que foi federalizado, ou seja, considerado como Unidade Federativa do Brasil, um Estado. Nesse contexto, para chegar a esse ponto é necessário contextualizar brevemente a cronologia histórica de ocupação do Acre: 1) até 1867 o Acre era território pertencente à América espanhola a partir do acordado nos Tratados Hispano-Portugueses: O Tratado de Madrid (1750), o Tratado de Santo Idelfonso (1777) e por fim o Tratado de Badajoz (1801). E após os países da América Latina conseguirem suas independências, o Acre foi oficialmente reconhecido pelo Brasil como território boliviano a partir do Tratado de limites de 1867; 2) em 1882 os cearenses fundaram o Seringal Empresa, tornando-se mais tarde a capital Acreana. Em 1898 a Bolívia enviou uma missão de ocupação para o Acre, que em 1º de maio de 1899 se tornou um conflito armado de grandes proporções onde os brasileiros foram apoiados pelo governo do Amazonas e conseguiram derrotar os bolivianos, forçando-os a abandonar o território do Acre. Assim, o Acre foi declarado como país independente naquele período.

Naquele mesmo ano o governador do Amazonas, Ramalho Júnior, apesar de estar em desacordo com o governo Federal do Brasil que ainda respeitando o Tratado de Ayacucho¹⁵ considerava o território acreano como pertencente à Bolívia, enviou ao Acre uma tropa de mercenários sendo comandados pelo espanhol Luis Galvez Rodrigues de Arias. Esse reforço militar se dava em virtude de evitar o retorno dos bolivianos ao território acreano após a expulsão promovida anteriormente pelos brasileiros em Porto Acre (antigo Puerto Alonso). A partir de então o território acreano passou a ser um império independente por algum tempo, sendo Luiz Galvez o “imperador do Acre”. Em 15 de março de 1900, o governo brasileiro com sede no Rio de Janeiro (capital do país na época) encaminhou tropas militares no intento de dissolver a República do Acre. Apesar da República acreana ter sido dissolvida, o território continuou sendo habitado por seringueiros nordestinos-brasileiros.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1934 o Acre passou a ter o direito de ter 02 representantes na câmara Federal dos deputados, mas foi a partir da década de 1950 que o chamado movimento autonomista, onde os acreanos buscavam a autonomia/independência do território, ganhou mais força a partir do impulso provocado pelo Partido Social Democrático (PSD) que era liderado pelo ex-governador do Acre José Guimard dos Santos. E assim foi elaborado um projeto de lei que visava transformar o Acre em um Estado brasileiro. O projeto chegou ao congresso nacional em 1957, o que atizou um conflito político entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) liderado por Oscar Passos e o PSD de Guimard Santos, sendo que o partido de Oscar Passos votou contrário a transformação do Acre em Estado. Entretanto, após muitos embates e conflitos no Congresso Nacional, finalmente, o Acre passou a ser considerado Estado brasileiro após a assinatura da lei nº 4.070 durante a fase de parlamentarismo de João Goulart (PTB) e passou a vigorar a partir de 15 de junho de 1962.

Ademais, entre os anos 1960 e 1970 o governo federal buscava influenciar e motivar a ocupação da floresta Amazônica. Especialmente no Estado do Acre houve diversos conflitos entre os extrativistas e os fazendeiros que vinham de outros Estados, os chamados Paulistas – migrantes empresários sulistas e do sudeste do país, que buscavam negociar as riquezas naturais do Acre através da extração da Seringa. Esses embates geraram uma onda de desemprego após os seringueiros serem expropriados de suas terras. Nesse momento, passou a

¹⁵Conhecido também como “Tratado da Amizade”, sendo assinado em 27 de março de 1867, esse acordo selava a paz entre a Bolívia e o Brasil e foi promulgado pelo decreto nº 4.280, de 28 de novembro de 1868 – publicado na coleção de Leis do Império do Brasil: 1868, p. 583 Vol. 1 pt. II. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4280-28-novembro-1868-553624-publicacaooriginal-71754-pe.html> Acessado em: 09 de maio de 2024.

destacar-se nesses conflitos o mundialmente famoso líder seringueiro chamado Chico Mendes.

A luta sindical dos seringueiros foi forjada pelo líder seringueiro Chico Mendes, que gradativamente ampliou suas lutas sociais em prol da defesa do meio ambiente. Contudo, o Acre passava por uma grave crise econômica e social a partir de meados dos anos 1970. Destacou-se nesse período os jornalistas Elson Martins e Silvio Martinello, que promoveram reuniões de pautas abertas para a população acreana, e assim o jornal *Varadouro*, comandado pelos jornalistas Elson e Silvio, tornou-se referência estadual e nacional.

Adiante, a partir dos anos 1980 começou o declínio da ditadura militar. O país passou a “respirar novos ares”. No Acre, uma onda de crimes que chocou o Estado e o país na época ficou conhecido como “crimes da motosserra”. Descobriu-se que esses crimes foram praticados por uma organização criminosa liderada pelo ex-deputado federal Hildebrando Pascoal. Tais crimes ocorreram entre os anos de 1980 e 1990. Até o final dos anos 1990, o grupo criminoso liderado por Hildebrando Pascoal, a partir dos próprios interesses, atuou às margens das leis do Estado em função da dominação, controle e violência.

Mais tarde, a história do Acre muda de figura, após a prisão de Hildebrando Pascoal. Em 1999, um grupo de jovens que assumia o legado de Chico Mendes conseguem ocupar as cadeiras do poder estadual no Acre. Esse movimento renovou as esperanças de todos os povos que vivem na cidade e nas florestas acreanas. O menor vislumbre de saída da crise econômica e social, que se encontrava o Estado, elevou as esperanças desses sujeitos. A partir da eleição do Governador Jorge Viana, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), em 1999, deu-se início a um período denominado de “Florestania” ou “Governo da Floresta” (Castelo, 2020, p. 118).

Devido a uma ampla coalização que unificou 12 partidos distintos, que defendiam diferentes ideologias, em prol de um movimento social e econômico, alterou-se radicalmente o cenário político acreano. Nesse contexto, Jorge Viana (PT) foi eleito a partir de uma coligação composta pelos seguintes partidos: PSDB, PC do B, PDT, PSB, PPS, PV, PMN, PTB, PL, PSL e PT do B. Todos esses partidos se juntaram para formar a coligação “Frente Popular do Acre – FPA”.

Com a ascensão de Jorge Viana (PT) ao governo do Estado naquela ocasião, passou-se a adotar um modelo governamental que assumiu a função de representar a saída para o Acre se desenvolver econômica e socialmente. Esse modelo, a partir da gestão de Viana (1999 – 2007), ficou conhecido como “desenvolvimento sustentável”. Incorporou-se a ideia de uma

“exploração” sustentável da natureza, para fins de crescimento econômico e ao mesmo tempo mantendo a bandeira de preservação do meio ambiente.

O estudo desenvolvido por Castelo (2020) buscou analisar, sob a égide de uma reflexão crítica, a história econômica recente do Estado do Acre (1999 – 2018). Procurou-se, segundo o autor, destacar as principais estratégias de políticas públicas implementadas pelos governos do período estudado, que direta ou indiretamente se relacionam com o crescimento e desenvolvimento socioeconômico do Acre. Jorge Viana (PT), no início de seu primeiro mandato, trabalhou sob duas concepções principais de governança, segundo Castelo (2020, p. 119):

Em uma delas buscava reforçar o discurso de revalorização de uma suposta “identidade seringueira” e, ao mesmo tempo, elevar a autoestima da população que, naqueles anos, andava em baixa devido ao assassinato de um Governador¹⁶, diversas denúncias de corrupção, e existência de um suposto esquadrão da morte. Para tanto, o Governo passou a fazer sistematicamente uso de referências culturais locais, sobretudo às associadas ao que denominaram de “povos da floresta”, representados nas populações indígenas, seringueiras e ribeirinhas em geral.

A crise social, econômica e cultural presente, notadamente, nas florestas passaria a ser minimizada pelas atividades extrativistas tradicionais modernizadas a partir de melhoramentos técnicos em seu interior, pontua Castelo (2020). Nesse ínterim, o modelo de governança adotado para as florestas e ao mesmo tempo no atendimento da emergência econômica no Acre, produziu uma união entre as agendas ambiental, econômica e social. Dessa maneira, o Estado estava pronto para sair da sua crise e alcançar o progresso das atividades econômicas, reverberando positivamente no meio social e cultural.

Contudo, havia um problema fundamental que seria uma “pedra no sapato” do governador Jorge Viana (PT). Trata-se da falta de recursos financeiros que o Estado não disporia naquele momento crítico de crise. Para levar o Acre ao aclamado “desenvolvimento sustentável” seria necessário ter acesso a tais recursos financeiros. Assim, para concretizar esse plano foi preciso recorrer a financiamentos externos, no qual a ideia central se traduzia, de acordo com Castelo (2020, p. 120), em:

Com o dinheiro dos financiamentos contraídos em instituições multilaterais de crédito preparar-se-ia o Estado para receber investimentos privados através da resolução de gargalos de infraestrutura e logística existentes.

¹⁶Trata-se do assassinato de Edmundo Pinto de Almeida Neto, governador do Acre assassinado no Estado de São Paulo no ano de 1992, no hotel Della Volpe. (Adaptação da nota do autor).

Além disso, criar-se-ia estruturas e legislação de apoio visando alavancar todas as ideias de negócios que possuísem alguma relação com a saída de desenvolvimento definida. Isso, no médio e longo prazos, provocaria investimentos privados e a consequência seria a geração de empregos, rendas, e, principalmente, impostos, que serviriam para o pagamento dos credores no momento devido.

A proposta sugerida pelo “governo da Floresta”, para a superação da crise econômica que o Estado do Acre passava foi, imediatamente, aceita pela massa popular e os acadêmicos locais. Não houve críticas generalizadas quanto a esse plano ser levado a cabo. Até mesmo entre os seringueiros e os movimentos de resistência contra a expropriação não se imbuíram de maiores críticas quanto ao plano elaborado pela Florestania. Nesse aspecto, a popularidade do Governador Jorge Viana só crescia cada vez mais. Parte disso se deve a implementação de obras públicas nas principais cidades do Acre, que naquele momento propiciaram uma elevação na qualidade de vida, ao menos de uma parte da população urbana.

As obras promovidas através desses programas buscavam a recuperação de aeroportos, estradas, delegacias, centros esportivos, até mesmo as escolas e outras instituições. Essa mudança de cenário levou a súbita geração de emprego e renda, principalmente aos empresários do ramo da Construção Civil, o que acabou resultando em benefícios para a indústria e os comércios locais.

A estreita relação construída entre o “governo da Floresta” e os empresários desse ramo de Construção Civil desembocou em um aumento nas receitas geradas por intermédio dos Impostos sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Em 2003, Jorge Viana (PT) foi reconduzido, por ocasião das eleições, ao posto de Governador do Estado do Acre mais uma vez. Os investimentos públicos realizados através dos financiamentos supracitados cresciam gradualmente. Essas obras e serviços não eram executadas somente no âmbito das cidades (urbanas), mas, também, no meio rural. Afinal, era necessário fazer jus ao título de “o governo da Florestania”.

Com relação aos povos das florestas na amazônia acreana, o “governo da Floresta” (como era conhecido o estilo governamental de Jorge Viana), realizou várias ações em benefício dos sujeitos que viviam/vivem na zona Rural do Estado. Dentre essas, podemos destacar a “Lei Chico Mendes”¹⁷ que se destinava a revitalização da extração de látex para produção de borracha, um dos pilares da cultura tradicional seringueira, aponta Castelo (2020).

¹⁷ACRE, Governo do Estado. Lei nº 1.277, de 13 de janeiro de 1999. “**Dispõe sobre concessão de subvenção econômica aos produtores de borracha natural bruta do Estado do Acre e dá outras providências.**” Rio Branco, 13 jan. 1999.

O “governo da Floresta” também se concentrou na produção florestal e na propaganda das empresas em que seus produtos tinham relações com o uso dos recursos madeireiros e os não-madeireiros. Essa política era a favor da exploração sustentável ou racional das florestas a fim de promover o desenvolvimento socioeconômico da região da Amazônia Acreana. Nesse sentido, foi criada a Secretaria de Estado de Florestas e Extrativismo (SEFE), que se tratava de uma rede de cooperativas da região na qual tinha estreita ligação com uma organização estadual denominada “Cooperativa Central de Comercialização Extrativista do Acre (Cooperarem)”, dentre outras organizações. Constatou-se, a partir disso, investimentos massivos no desenvolvimento sustentável madeireiro.

Dado esse contexto histórico, no que se refere a influência da Florestania no meio educacional no Estado do Acre, foi criado o Programa: Asas da Florestania, em 2005, com o objetivo de levar escolarização de qualidade para as comunidades localizadas em áreas consideradas de difícil acesso. Mais de 70 mil estudantes ribeirinhos, indígenas e extrativistas foram beneficiados com o referido programa do governo do Estado. Cerca de 22.227 desses estudantes eram do Ensino Médio¹⁸. O “Asas da Florestania” foi fundamental para a garantia de permanência desses estudantes na escola, viabilizando a vivência cotidiana do Campo e escolar em suas próprias territorialidades.

O grande objetivo do programa supracitado, do governo Estadual, se traduzia em universalizar o acesso ao ensino nas comunidades rurais do Acre. Nesse sentido, outro programa extremamente relevante para essa permanência estudantil dos sujeitos campesinos foi o “Caminho da Escola”, criado pelo governo Federal em 2007 e objetivava garantir, prioritariamente, o acesso e a permanência dos estudantes residentes em áreas rurais e ribeirinhas nas escolas públicas de Educação Básica. O programa dispunha de embarcações, ônibus e bicicletas fabricadas especificamente para a circulação estudantil nessas regiões afastadas¹⁹.

Esse programa criado pelo governo Federal, aliado aos programas estaduais desenvolvidos no governo da Florestania sob a liderança de Jorge Viana (PT), proporcionou uma elevada melhoria na qualidade da Educação Básica dos povos que vivem nas Águas e Florestas da Amazônia Acreana.

¹⁸ACRE, Governo do Estado. **Há dez anos, Asas da Florestania leva ensino para comunidades distantes.** Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/ha-dez-anos-asas-da-florestania-leva-ensino-para-comunidades-distantes/#:~:text=Levar%20escolariza%C3%A7%C3%A3o%20de%20qualidade%20para,alunos%20em%20todo%20o%20estado> Acessado em: 15 de outubro de 2024.

¹⁹BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Caminho da Escola.** Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola> Acessado em: 15 de outubro de 2024.

Nesse contexto, torna-se central compreender como se desenvolveu a educação, de modo geral, no território acreano e de modo especial a Educação do Campo. Para tanto, é imprescindível analisarmos como a organização curricular traz a perspectiva da educação campesina no Acre e o seu desenvolvimento histórico a partir da lupa teórica da colonialidade do saber. As bases históricas, teóricas, legais e epistemológicas da Educação do Campo no Acre, que já foram tratadas até aqui de modo “mais superficial”, terão essas discussões retomadas e aprofundadas na subseção a seguir para entendermos como os elementos de colonialidade do saber podem estar imbricados na organização curricular, na modalidade do E.M do Campo, no Estado do Acre, e assim vislumbrar uma alternativa de decolonizar o currículo campesino.

2.4.2 – A educação do campo no CRUA e as relações com a colonialidade do saber no ensino médio

No CRUA a Educação do Campo obedece aos princípios da LDB 9.394/1996 e por esse motivo é considerada uma modalidade de ensino, sendo ela tida como Educação Rural. O documento expressa que a implementação da oferta de educação básica pública nessas localidades rurais sempre foi um desafio para a administração pública no que consiste à inserção de políticas públicas educacionais nessas regiões tão peculiares. Vários são os fatores que influenciam, segundo o que preconiza o documento, a implementação das políticas educacionais públicas nas localidades rurais do Estado do Acre. A extensão territorial, a rarefação demográfica e a mobilidade das famílias nas chamadas zonas rurais são exemplos de empecilhos que reverberam na dificuldade de *startar* uma educação básica do Campo de qualidade, no Acre. Segundo o documento, esses fatores contribuem também para a evasão escolar, repetência e a distorção idade/série.

Ainda assim, o texto aponta que “a Educação do Campo é uma política pública que vem se aprimorando nos últimos anos e atendendo cada vez mais alunos nas áreas de difícil acesso” (Acre, 2021, p. 43). Não obstante, o documento explica que as diferentes realidades presentes nos assentamentos rurais do Estado do Acre impõem aos gestores responsáveis pela implementação das políticas educacionais, para a população rural, dificuldades em articular formas outras de atendimento desse público-alvo da Educação do Campo. Isso porque existem localidades de mais fácil acesso que outras, o que desemboca em graus distintos de dificuldades na inserção de políticas educacionais nesses locais.

É destaque no CRUA também que o acesso à educação básica pública, gratuita e de qualidade é um direito garantido por vários dispositivos jurídicos e legislativos. A Constituição Federal de 1988 é um exemplo desses dispositivos, que em seu art. 205 expressa que “A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Brasil, 2023, art. 205), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996 em seu art. 2º apontando que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º). No Estado do Acre, o Conselho Estadual de Educação (CEE) a partir da Resolução CEE/AC Nº 168/2013 estabeleceu diretrizes, normas e um conjunto de regras que visam o atendimento às políticas públicas da Educação Básica do Campo.

No art. 1º da Resolução CEE/AC Nº 168/2013 o documento explicita que “A Educação do Campo no Estado do Acre é destinada ao atendimento às populações de seringueiros, índios, agricultores, ribeirinhos, castanheiros, extrativistas, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária” (Acre, 2013, art. 1º), no parágrafo único do art. 1º dessa Resolução é evidenciado que a Educação Básica do Campo deverá ser ofertada gratuitamente pelo Estado e os Municípios em suas respectivas esferas de atuação prioritárias: I – para jovens, adultos e crianças na idade própria; a) Educação infantil, creche e pré-escola; b) Ensino fundamental; c) Ensino médio. No § 4º o texto esclarece também que as unidades e/ou sistemas de ensino providenciarão aos jovens e crianças com necessidades educacionais específicas, objeto da modalidade da Educação Especial, residentes no Campo, para que tenham acesso à Educação Básica, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Além disso, o art. 2º da mesma Resolução também especifica que a identidade da escola do Campo é constituída pela sua relação com questões próximas à sua própria realidade. Nesse aspecto, o processo de ensino-aprendizagem deve estar ancorado nos saberes próprios dos estudantes ao passo que seus modos de vida contribuem para a constituição interna e sociocultural destes alunos. Assim, a escola do Campo ao ter definida a sua identidade (PPP) deve-se considerar a diversidade regional, tradições culturais, a modernidade e por fim os avanços científicos e tecnológicos que alimentam as fontes temáticas da sustentabilidade, da economia, da natureza e da sociedade.

Cientificamente, o currículo da Educação do Campo deve englobar, a partir da compreensão dada na leitura desse art. 2º da Resolução CEE/AC Nº 168/2013, as tendências de aprendizagem voltadas aos aspectos técnico-científicos, em que prioriza o ensino a partir

de concepções neoliberais. E ainda, aponta no seu art. 3º que a Educação do Campo é responsabilidade do poder público no que concerne aos deveres de universalização do acesso à escola com qualidade a todos os níveis de ensino. No art. 4º da Resolução CEE/AC Nº 168/2013 (Acre, 2013, p. 04) evidencia-se o necessário suporte pedagógico que a escola do campo deve oferecer aos alunos:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais (sic) adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos.

Embora as orientações didático-pedagógicas que circundam os documentos oficiais no tocante à Educação do Campo remetam constantemente a um discurso educacional consoante com as questões camponesas apropriadas a uma educação equitativa, do ponto de vista emancipador, ainda há problemas evidenciados pela análise teórica realizada até aqui no tocante à Educação do Campo, em especial no Estado do Acre. Nesse sentido, ao falarmos de currículos do Campo, é possível observar uma natureza de organização curricular que difere das perspectivas de práticas de ensino libertadoras que podem ser viabilizadas na Educação do Campo. Posto dessa forma, é oportuno encararmos o Campo como mais do que um *espaçotempo* não-urbano, assim, de acordo com Caldart (2003, p. 33) é um campo de possibilidades que torna dinâmico a relação dos sujeitos com a própria produção das condições das suas existências sociais. Portanto, há de ter um currículo que ultrapassa as fronteiras do tradicionalismo colonial-capitalista. Necessita-se, nesse aspecto, de uma organização de ensino que transgrida a aprendizagem meramente conteudista.

Currículos transgressivos implicam uma oposição sumária a colonialidade do saber. Isso significa que a Educação do Campo deve efetivamente ser construída a partir de concepções libertadoras de ensino, que se contrapõem à marginalização dos sujeitos do Campo. Formalmente, parece estarmos longe de ver a consecução organizacional de um currículo dessa natureza ao passo que a colonialidade do saber se manifesta de forma intransigente e inflexível diante das prescrições curriculares no CRUA. Mesmo que o documento reconheça as especificidades do Campo no Estado do Acre, tal reconhecimento parece estar circunscrito ao aspecto discursivo. O que implica a necessidade de um maior engajamento do poder público no que se refere a implementação consistente de um currículo escolar de qualidade por intermédio das políticas públicas e subsídios financeiros. Na modalidade do Ensino Médio, o CRUA (2021, p. 45, grifo do documento) especifica que,

No que se refere à etapa do ensino médio, as escolas são divididas em duas categorias: as **escolas seriadas**, cujos moldes de oferta de ensino se aproximam das escolas urbanas, uma vez que estas unidades de ensino estão localizadas em regiões de fácil acesso e, geralmente estão inseridas em localidades em que há um número significativo de alunos, o suficiente para formar turmas por série; e as **escolas do Programa Caminhos da Educação do Campo**, em que os alunos estudam as áreas de conhecimento, passando, durante o ano letivo, por três rodízios (Linguagens, Humanas, Matemática e Ciências da Natureza), cujo professor ministra os componentes curriculares referentes à área em que está determinado a executar.

Uma problemática decorrente dessa organização do currículo fica evidenciada logo de cara: o fato de que os profissionais docentes deverão ministrar disciplinas por rodízios configuradas em áreas temáticas. Esse tipo de organização curricular, por áreas temáticas, potencializa a precarização do trabalho docente e consequentemente a qualidade de ensino para os sujeitos do Campo tendo em vista que os eixos de ensino priorizados nesse currículo giram em torno das disciplinas consideradas, pela própria organização curricular da escola como “mais científicas” (objetivas). Além disso, os professores ficam com sobrecarga de trabalho ao ministrar mais de uma disciplina para várias turmas, dentre outros problemas. O que significa que a escola perpetra de certo modo, por meio do currículo, uma noção de que os sujeitos do Campo são incapazes de produzir conhecimentos e verdades que estejam em descompasso com aquilo que é considerado como “o cientificamente válido” (Arroyo, 2014, p. 213).

Além disso, professores que são formados em uma determinada área do conhecimento como por exemplo Filosofia, fica sujeito a ministrar aulas de disciplinas em que não possui formação para tal, tais como as de História; Sociologia; Artes dentre outras. Ou seja, todas as disciplinas que se encaixam na categoria de ciências humanas seriam ministradas por professores que possuem formação nas áreas afins, assim como aqueles que são formados em Letras são designados para ministrar as disciplinas de Linguagens. Dessa forma, o currículo do Campo prioriza os objetos do conhecimento por áreas temáticas ao passo que a carga horária das disciplinas de Português e Matemática são maiores do que as demais disciplinas²⁰. Nesse sentido, o documento esclarece que ao finalizar a carga horária em uma determinada turma, os professores abrem espaços para os das áreas subsequentes “darem continuidade aos rodízios, seguindo essa dinâmica até encerrar o ano letivo e o aluno estudar todas as áreas do conhecimento” (Acre, 2021, p. 45).

²⁰O que pode ser constatado nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio (DCN's E.M) – Parágrafo 7º, art. 10, disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acessado em: 19 de maio de 2024.

Ademais, considerando que a pesquisa de campo deste estudo se dará no âmbito do Ensino Médio vale ressaltar a quantidade de escolas na modalidade do E.M possuem nas zonas rurais do Estado do Acre. A Educação do Campo no Acre possui vinte e oito (28) escolas seriadas e cento e seis (106) escolas de atendimento, por intermédio do Programa Caminhos da Educação do Campo, atendendo no entorno de oito (8) mil alunos da zona rural no Acre²¹. O Currículo de Referência Único do Acre considera ainda que é de suma importância haver uma adaptação no documento curricular do Novo Ensino Médio para a Educação do Campo “de modo que possibilite uma educação integral de qualidade ainda mais potencializada” (Acre, 2021, p. 45). Contudo, o Novo Ensino Médio (NEM), ao estabelecer um ensino integral com uma carga horária potencializada nas disciplinas de Português e Matemática cria as condições evidentes de precarização das demais disciplinas escolares, os itinerários formativos²² do NEM passam a exercer uma acentuada influência na formação básica dos estudantes.

Em consequência disso, a escola acaba por reafirmar a formação mercadológica-colonialista, contribuindo para uma construção tecnicista do processo de ensino-aprendizagem. Desconsiderando, dessa maneira, as particularidades dos sujeitos do Campo e suas epistemologias. Nesse entendimento, para uma escola do Campo ser devidamente equitativa necessita-se de alçar sob a transitividade da consciência (Freire, 1996, p. 88) para que as práticas educativas se tornem fundamentais na constituição do ensino crítico e ecoem em uma aprendizagem emancipatória do ponto de vista sociocultural e libertador. Não obstante a isso, no que concerne às orientações metodológicas para o Ensino Médio no CRUA o documento aponta que (Acre, 2021, p. 49):

No Currículo de Referência Único do Acre, para a etapa do ensino médio, predomina uma concepção de ensino e aprendizagem em que o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização, considerado sujeito de sua própria aprendizagem. Isso significa, nesse sentido, que serão desenvolvidas competências que possibilitem aos estudantes sua inserção em um mundo cada vez mais imprevisível e complexo, de forma responsável, criativa, crítica e ativa, tornando viável o seu projeto de vida e permitindo-lhe continuar aprendendo para se adaptar às mudanças futuras.

²¹Dados demonstrados/apontados no CRUA – Ensino Médio (Acre, 2021, p. 45).

²²São aprofundamentos de determinadas disciplinas às quais os alunos do E.M escolhem priorizar em sua formação como meio de preparação para uma determinada área do mercado de trabalho. Mais informações e definições *ipsis litteris* sobre os itinerários formativos podem ser conferidos nas DCN's em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acessado em: 19 de maio de 2024.

A partir desse fragmento do documento é possível perceber as contradições e ambiguidades nessas orientações uma vez que elas podem ser resumidas nos seguintes aspectos: a) Se o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização e sujeito de sua própria aprendizagem, onde se encaixa o desenvolvimento de competências nessa perspectiva de formação escolar? Tendo em vista que ao se falar de “competências” atribui-se uma dimensão pragmática da formação humana que valoriza a prática científica e os resultados empíricos dela oriundas; e b) Considerando que o mundo é imprevisível e complexo, de que maneira pode-se viabilizar um projeto de vida para o futuro? Esses questionamentos deixam em aberto dúvidas quanto às intencionalidades da organização curricular frente aos objetivos que são propostos por essas orientações para o processo de escolarização.

Essa passagem no documento explicita a necessidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, no qual as competências e habilidades devem ser obtidas pelos estudantes a fim de “consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral, contribuindo para a construção e a realização dos projetos de vida dos estudantes” (Acre, 2021, p. 49, grifo meu). A grande questão que se desprende, aparentemente, do discurso corrente nesse documento é o fato de que as “competências e habilidades” que esses estudantes devem apreender é para uma suposta realização de seus “projetos de vida”. Mas como se constrói esse projeto de vida? Numa perspectiva prática, há uma implícita e, às vezes até mesmo explícita, condição de que os alunos realizarão seus objetivos de vida a partir da inserção ao mundo capitalista direcionado ao mercado de trabalho de maneira imediata.

Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem acaba sendo voltado para o mundo do trabalho de forma prioritária. Gerando, assim, desigualdades sociais, menos acesso aos aspectos críticos do conhecimento que pode ser possibilitado por uma formação mais equitativa, abrangendo em similar amplitude às disciplinas das ciências exatas, biológicas e da saúde, as próprias ciências humanas apreendidas a partir de disciplinas como História, Artes, Sociologia, Filosofia e outras. Desse modo, o CRUA parece encaminhar as suas orientações metodológicas no sentido “del modo de producir, de los estilos de consumir, de la cultura y de los sistemas de organización social y política de los países del capitalismo desarrollado”²³ (Quijano, 1988, p. 09), consolidando, assim, uma notória colonialidade do saber na organização curricular de ensino da Educação Básica do Campo.

²³**Tradução minha:** “do modo de produzir, dos estilos de consumo, da cultura e dos sistemas de organização política e social dos países capitalistas desenvolvidos”.

O CRUA (Acre, 2021, p. 50) destaca ainda que num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, os alunos precisam de uma formação geral sólida, capaz de oferecer-lhes suporte na sua capacidade de pensar objetivamente, de colocar cientificamente os problemas humanos. Mas o que determina essa cientificidade e sua aplicabilidade aos “problemas humanos”? Para Quijano (2005, p. 123) há uma acentuada e notada pretensão eurocêntrica de ser a exclusiva produtora e protagonista da modernidade, nesse aspecto, se admite que o conceito de “modernidade” se refere somente à racionalidade, à ciência, à tecnologia etc., oriunda da construção social que se fez da validade científica adotada no eixo euro-elitista de pensamento. O etnocentrismo é o ideal científico que ecoa na organização curricular, portanto, a priorização dos objetos de conhecimento a serem apreendidos pelos estudantes, nesse caso específico os do Campo, são voltados para aqueles saberes objetivos-formais configurados em áreas temáticas com o aprofundamento de disciplinas consideradas “mais científicas” a partir dos itinerários formativos.

Um outro dado que também aponta a precariedade do processo de ensino e sua consequente ligação com a colonialidade do saber é a oferta de ensino a distância previsto em outros dispositivos legais e reafirmados no CRUA. A partir do Decreto nº 5.622/2005 que regulamenta o ensino a distância, entendido como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação [...]” (Brasil, 2005, art. 1º), o Currículo Único do Acre estabelece que o cenário educacional moderno-contemporâneo demonstra uma forte tendência e crescente inserção dos métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância (Acre, 2021, p. 62), mas desconsidera os prejuízos ao percurso de aprendizagem dos sujeitos do Campo que podem ser causados pela adoção dessa modalidade de ensino.

Frente a essa questão surge também outra problematização acerca da qualidade de ensino: a formação docente qualificada para o Campo. Nesse contexto, os movimentos sociais buscam e reivindicam desde a década de 1980 a criação de escolas do Campo que tenham a inserção de profissionais qualificados e que estejam aptos a atuarem nas regiões em que forem designados a trabalharem. Rocha e Molina (2014, p. 221) apontam, nesse sentido, que nos últimos 15 anos, é possível observar a crescente implementação das políticas públicas, da alfabetização de jovens e adultos à educação superior e de ações voltadas para a formação inicial e continuada de educadores do Campo. Contudo, até hoje não se alcançou os patamares desejados para uma Educação do Campo equitativa e de qualidade. O próprio

desenvolvimento do Parfor²⁴ é um indicativo dessa insuficiência da adequada formação inicial e continuada de professores para atuarem no campo.

Os objetos de conhecimento priorizados no ensino médio do Campo, no CRUA, partem dos princípios de que o E.M, que é a etapa final da Educação Básica, é um direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro, conforme é apontado pela LDB/1996 em seu art. 4º. Nesse sentido, o documento considera que “é necessário o desenvolvimento de uma aprendizagem com temáticas pertinentes para o estudante do século XXI” (Acre, 2021, p. 64), e as transformações sociais viabilizadas pelo crescente avanço científico e tecnológico na contemporaneidade é um “vetor” que orienta a organização curricular. Dessa maneira, as orientações de ensino devem ser permeadas por um entendimento de que a nossa juventude deve tornar-se apta a atuar num mundo cada vez mais globalizado. O ponto chave dessa afirmativa é o fato de que para o estudante do ensino médio “se tornar apto” a qualquer coisa, se entende, nesse contexto, que ele deve se encaixar em uma padronização capitalista de ser e viver.

Não obstante a isso, para concretizar um “aclamado” ensino de qualidade a Formação Geral Básica (FGB) dos estudantes do E.M tem o dever, segundo expressa o CRUA, de suprir as necessidades que os alunos da atualidade possuem com relação “às capacidades relevantes para os tempos atuais” (Acre, 2021, p. 64). Assim, a LDB orienta que os conteúdos curriculares deverão estar a serviço do desenvolvimento das competências. De igual modo, a BNCC expressa uma resignificação da proposta trazida pela LDB com relação à finalidade do E.M, que se traduz em propor os seguintes conteúdos curriculares (Brasil, 1996, art. 35):

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Nesse sentido, a FGB no CRUA está organizada em quatro (04) áreas do conhecimento que contemplam todos os componentes curriculares, conforme proposição da BNCC e do art. 11 do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB Nº 03/2018, sendo eles: 1) Linguagens e Suas Tecnologias; 2) Matemática e Suas Tecnologias; 3) Ciências da Natureza e Suas Tecnologias; e por fim 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para cada uma dessas áreas do conhecimento existem orientações de competências específicas que

²⁴Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

devem ser apreendidas enquanto habilidades pelos estudantes do E.M ao longo do percurso dessa modalidade de ensino. O quadro a seguir demonstra quais competências devem ser desenvolvidas pelos estudantes a partir desses componentes curriculares:

Quadro 7. Competências a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir dos componentes curriculares destacados no CRUA.

COMPONENTES CURRICULARES POR ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS
Linguagens e Suas Tecnologias	Leitura
Matemática e Suas Tecnologias	Autonomia
Ciências da Natureza e Suas Tecnologias	Letramento Científico
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Reflexão e Pensamento Crítico

Fonte: Adaptado a partir do Currículo de Referência Único do Acre – CRUA (Acre, 2021, p. 65).

A área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias que englobam as disciplinas de: Português; Inglês; Artes; e Educação Física, exerce um papel fundamental na formação dos estudantes, conforme aponta o CRUA. O documento explica que a linguagem é fruto das relações humanas que originam seus fundamentos em princípios éticos, políticos e estéticos. Na BNCC a leitura, competência a ser alcançada pelo estudante por meio dessa área do conhecimento, se torna uma prioridade. Nesse aspecto, a leitura qualificada se constitui como essencial para a vida em sociedade na medida em que “é uma habilidade humana necessária para a compreensão daquilo que é apresentado *por meio da linguagem em sua multiplicidade*” (Acre, 2021, p. 65). Ao adquirir linguagem o homem “se humaniza” e nesse sentido é pertencente a uma sociedade, ainda que essa organização social possa ser de cunho colonialista.

A área de Matemática e Suas Tecnologias engloba a disciplina ou componente curricular de Matemática. Essa área do conhecimento é desenvolvida ao longo de todo o E.M, de forma que os campos de estudo são articulados tendo em vista a promoção da autonomia dos estudantes face ao exercício do pensar crítico, reflexivo e atuando nas tomadas de decisões ao passo que influencia nas construções argumentativas. Para que haja uma maior eficácia do alcance dessa competência o CRUA esclarece que “devem ser criadas situações favoráveis, no contexto da sala de aula, para que os alunos sejam estimulados a desenvolver essa autonomia” (Acre, 2021, p. 66).

Adiante, apresentando dois elos de suma importância para o desenvolvimento da formação humana “integral”, a área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, que

compreende as disciplinas de: Física; Química; e Biologia, segundo assinalado pelo documento, é fundamental para o fomento do pensar científico dos estudantes do E.M. O primeiro desses elos é a relação da **Ciência e Tecnologia**: devido a sua emergente necessidade pedagógica está estreitamente relacionada ao fato de vivermos em um mundo em constante movimento (alternância e/ou transformações). Assim, há uma necessidade de que os estudantes sejam capazes de se adaptarem às mudanças que acontecem no mundo. Mudanças essas que afetam as relações com a informação, com as pessoas e o mercado de trabalho (Acre, 2021, p. 66). O segundo elo é a relação com o **Letramento Científico**, competência a ser alcançada pelos estudantes nessa área de conhecimento. A partir da convivência em tempos de disseminação de informações controversas, contraditórias e mesmo falsas (Fake News) que são frequentes e predominantes na sociedade contemporânea, se torna cada vez mais urgente o desenvolvimento do pensar científico para que os estudantes possam se posicionar criticamente frente a essas adversidades, argumenta-se no referido documento.

Por fim, a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que engloba as disciplinas de: História; Geografia; Sociologia; e Filosofia tem por finalidade central auxiliar na formação integral humana. De acordo com o CRUA, a partir da análise reflexiva da sociedade e realidade do mundo no desenvolvimento das dinâmicas socioculturais, os estudantes devem ser capazes de tornarem-se protagonistas de sua própria criticidade, onde quer que ele esteja. Nesse aspecto, o documento explicita que uma educação de maior qualidade é proporcionada por metodologias ativas de aprendizagem favorecendo a consecução prática dos objetos do conhecimento explicitados no documento.

Contudo, os objetos do conhecimento que são priorizados pelo CRUA, de acordo a análise realizada até aqui, parecem estar em divergência com o discurso que aponta a finalidade do processo de ensino-aprendizagem no mesmo documento. Isso significa, em termos de perspectiva prática, que as epistemologias dos sujeitos do Campo são ignoradas frente à configuração curricular exposta nessa pesquisa, uma vez que ao destacar que os componentes curriculares do E.M devem ser voltados para a concretização dos conteúdos de ensino objetivos, formais e mercadológicos do ponto de vista euro-elitista, a organização curricular promove uma exclusão desses modos de vida e de ser dos sujeitos marginalizados, especialmente os do Campo.

Para que seja possível viabilizar meios de superar essas relações coloniais no currículo escolar é necessário, nesse aspecto, outras formas de currículos, que sejam transgressivas e transformadoras. Face a esse entendimento, no próximo capítulo/seção deste trabalho demonstrarei, a partir de uma pesquisa de campo com os sujeitos da escola Santa Lúcia III,

locus do presente estudo, os desafios ora apresentados por esses estudantes na/da Educação do Campo frente aos elementos de formação científica e cultural que os permitem enxergar as suas próprias identidades no *espaçotempo* da escola a partir do currículo prescrito.

3 OS ELEMENTOS DE FORMAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL DOS ESTUDANTES DA ESCOLA SANTA LÚCIA III: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NA AMAZÔNIA ACREANA

A formação científica e cultural dos estudantes, de modo geral, é relevante para compreendermos as concepções de currículos oriundas da organização curricular de uma determinada unidade de ensino. Nesse sentido, é a sociedade e suas disputas de poder que parecem definir o arcabouço curricular das escolas, de modo que é quase sempre evidenciado um currículo desmotivado, tradicional e “tecnicamente neutro”. Em contrapartida, os ideais de currículos anticolonialistas, por assim dizer, devem considerar, como retratados nas seções/subseções anteriores, os sujeitos em suas particularidades, daí a necessidade de viabilizar currículos que considerem as perspectivas epistemológicas dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação do Campo não é diferente, por essa razão entendemos que transgredir as perspectivas tradicionais de modelos curriculares figura como meta a ser alcançada para uma educação verdadeiramente equitativa para os sujeitos camponeses. Esses desafios, que impedem a efetiva implementação de currículos transgressivos, parecem ser enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio, de acordo com a análise realizada no CRUA anteriormente. Em especial, o Currículo do Campo na Amazônia Acreana pode enfrentar desafios semelhantes. Nesse sentido, é importante entendermos o que os estudantes do Campo no Acre, especialmente da escola Santa Lúcia III, para alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, compreendem por “formação científica e cultural” e que desafios específicos esses estudantes lidam no cotidiano da escola; as suas expectativas para o futuro e em que isso influencia sua trajetória estudantil.

Posto isso, esta seção/capítulo do presente trabalho de pesquisa tem por objetivo levantar dados e trazer essas informações sobre os elementos científicos e culturais dos estudantes do Campo pela visão dos próprios estudantes da escola Santa Lúcia III a partir das respostas obtidas por eles oriundas de uma entrevista semiestruturada, em um estudo de caso realizado na referida escola no período de 15 a 31 de julho de 2024.

3.1 – OS ESTUDANTES DO CAMPO EM PERSPECTIVA: UM ESTUDO DE CASO

A Escola Santa Lúcia III está localizada no ramal Granada, km 16, no interior do Estado do Acre, na cidade de Acrelândia que possui 14.021 habitantes²⁵ segundo o Censo Demográfico divulgado pelo IBGE em dezembro de 2023. O ramal Granada, onde se localiza a unidade escolar, é ocupado majoritariamente por migrantes capixabas (vindos do Estado brasileiro do Espírito Santo). Segundo relatos de populares, mais antigos moradores da região, o ramal foi inaugurado por volta do ano de 1982 e a partir daí foi ocupado por alguns migrantes paranaenses, capixabas e outros de demais partes do Brasil. Contudo, anteriormente a essa ocupação de brasileiros vindos de outras partes do país, o território era ocupado pelos chamados seringueiros (soldados da Borracha – vide subseção anterior que relata a História do Acre). Com o passar do tempo, o ramal passou a ser ocupado quase que totalmente pelos migrantes capixabas. Nesse contexto é que surge a Escola Santa Lúcia III, *locus* de pesquisa neste trabalho.

O nome do ramal, onde se localiza a referida unidade escolar, tem uma origem peculiar e até controversa. Populares mais antigos da região relatam pelo menos duas versões da história que origina o nome desse território localizado em Acrelândia/AC: de um lado, alguns afirmam que “Granada” foi um nome dado ao território devido à natureza da personalidade dos migrantes capixabas que passaram a ocupar essa região, onde tinham fama de serem “bravos” e entravam em constantes conflitos armados para resolver problemas diversas entre os moradores. Por outro lado, outros moradores afirmam que o nome do ramal já seria “Granada” antes mesmo da ocupação dos migrantes vindos dos Estados do Paraná, Espírito Santo e outros.

Não foi possível achar quaisquer documentos que comprovassem as alegações dos populares sobre as histórias de origem do ramal bem como seu nome. Nesse aspecto, restou apenas dar credibilidade às narrativas sustentadas pelos sujeitos daquele território. Ademais, a escola Santa Lúcia III recebe estudantes de toda a região:

²⁵IBGE, I. B. G. E. **Acrelândia**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/acrelandia.html> Acessado em: 08/07/2024.

FIGURA 5. Faixada da Escola Santa Lúcia III.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

A escola Santa Lúcia III, retratada na imagem anterior, tem como atual gestora a Professora Neide Mara Salvador de Lima e a unidade escolar possui 04 turmas de Ensino Fundamental II (5ª a 8ª séries) e 06 turmas de Ensino Médio, das quais apenas 01 destas turmas é da 3ª série do E.M. A escola possui 19 professores em seu quadro e 220 matrículas ativas, segundo dados divulgados pelo Censo Escolar ano passado (2023)²⁶. Das turmas de Ensino Médio, 03 delas funcionam no anexo Altina Magalhães da Silva. A unidade de ensino também funciona na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Nos anos finais do Ensino Fundamental a escola comporta 138 matrículas de estudantes. No Ensino Médio há 82 matrículas distribuídas nas 06 turmas, como mencionado anteriormente, funcionando no turno da manhã na unidade escolar. No tocante à infraestrutura, a escola tem sanitário com acessibilidade para pessoas com deficiência; alimentação fornecida a toda comunidade escolar; água filtrada; quadra de esportes; sala da diretoria; sala de professores e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A unidade de ensino também possui rede elétrica bem estruturada, esgoto e encanamento adequados (fossa) e internet Banda Larga. Quanto a equipamentos eletrônicos e afins, a escola conta com aparelho de DVD; impressora; antena parabólica; copiadora; Retroprojeto/projetores para uso dos professores e a gestão e TV.

As disciplinas ofertadas no Ensino Médio da escola Santa Lúcia III são as seguintes: Língua/Literatura Portuguesa; Educação Física; Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras); Língua/Literatura Estrangeiras Inglês e Espanhol;

²⁶Disponível em: <https://gedu.org.br/escola/12018422-esc-santa-lucia-iii/censo-escolar>. Acessado em: 01/08/2024.

Matemática; Física; Química; Biologia; História; Geografia; Sociologia; Filosofia; Estudos Sociais ou Sociologia e outras disciplinas. Nesse contexto, a pesquisa de campo do presente estudo foi concretizada na referida escola a fim de responder algumas perguntas levantadas nesse trabalho, principalmente fundamentadas na questão de estudo buscada por uma solução nesta fase da pesquisa.

Ante ao exposto, para responder a segunda questão de estudo que orienta este trabalho de pesquisa, a saber: identificar o modo como os elementos da formação científica e cultural dos estudantes do Campo, da escola Santa Lúcia III, convergem/divergem/interseccionam no CRUA a partir da presença/ausência de concepções curriculares de perspectivas libertadoras e/ou subalternizadoras desses sujeitos, realizamos uma entrevista presencial e semiestruturada com 05 estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Para a escolha dos estudantes entrevistados a metodologia utilizada foi a seguinte: foi solicitado à gestão escolar, especificamente para a Profa. Neide Mara Salvador de Lima (diretora), o quantitativo de estudantes com 18 anos ou mais. Obtido essa lista de estudantes maiores de idade, soubemos que há pelo menos 08 estudantes maiores de idade na unidade de ensino que cursam a 3ª série do Ensino Médio.

Os estudantes escolhidos foram contactados no decorrer desta pesquisa, pessoalmente, durante o horário escolar, entre os dias 15 e 31 de julho de 2024, e foi-lhes explicado a natureza da pesquisa em questão bem como a apresentação do TCLE para a assinatura, em caso de aceite na participação da pesquisa. Após a realização de todos os procedimentos cabíveis, anteriores às respostas dos questionários semiestruturados, demos prosseguimento a aplicação das questões. As questões e informações solicitadas aos estudantes escolhidos que respondessem foram as seguintes:

QUESTIONÁRIO:

1. Dentre as fontes de conhecimentos listadas abaixo, qual você considera como mais importante?

- A) Família;
- B) Igreja;
- C) Escola;
- D) Rua;
- E) TV/Streamings;
- F) Grupo de Amigos;
- G) Outra.

2. Qual ou quais componente(s) curricular(es) da escola você considera mais importante para a sua formação e por quê?

3. Por que você considera esse(s) componente(s) curricular(es), apontado(s) na resposta da questão anterior, como mais importante(s)? E que tipo de conhecimentos você obtém por meio dela(s)?

4. Na sua opinião, os conhecimentos que você adquire fora do ambiente escolar podem ser trazidos para a escola? Se sim, de que modo?

5. Dentre as opções listadas a seguir, qual representa em maior grau a sua satisfação com os componentes curriculares disponibilizados na sua escola para integrar as disciplinas que são ministradas?

() Insatisfeito[a] () Pouco satisfeito[a] () Satisfeito[a] () Muito satisfeito[a]

Após uma série de visitas à escola, que se iniciou no dia 15 de julho e perdurou até o dia 31 de julho de 2024, explicamos à gestão da escola o objetivo da pesquisa e solicitamos ajuda para conduzir os estudantes escolhidos para essa entrevista a um ambiente favorável para realizar o estudo de caso. Os estudantes foram reunidos em uma sala ao lado da direção da escola onde puderam ficar confortáveis para responder às perguntas que lhes foram dadas. As respostas dos alunos foram registradas em áudio e são apresentadas, resumidamente, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 8. Respostas dos alunos de forma resumida.

QUESTÕES	#1	#2	#3	#4	#5
Estudante 01	Família	Português/Matemática	Conhecimentos práticos	Atividades práticas e laboratoriais	Satisfeito(a)
Estudante 02	Família/Escola	Química/Biologia	Conhecimentos científicos	Atividades práticas e laboratoriais	Satisfeito(a)
Estudante 03	Família	Português/Matemática	Conhecimentos cotidianos e necessários	Atividades práticas de informática	Satisfeito(a)
Estudante 04	Igreja/Escola	Matemática/Rotas de Matemática	Necessidade formativa	Laboratório para experimentos	Satisfeito(a)

Estudante 05	Família	Português/Matemática	Necessário para a carreira acadêmica	Aulas práticas	Satisfeito(a)
---------------------	---------	----------------------	--------------------------------------	----------------	---------------

Fonte: Dados da Pesquisa (2024).

Os dados da pesquisa revelam algumas questões importantes para o desenvolvimento do presente estudo. Em primeiro lugar, foi possível observar, a partir das respostas obtidas pelos estudantes em relação às questões direcionadas a eles, que a família se constitui como a fonte de conhecimento mais importante para os alunos e em menor grau a escola e a igreja são outras duas instituições consideradas também como relevantes para os sujeitos do Campo entrevistados. Em segundo lugar, as disciplinas consideradas como mais importantes para eles são os componentes curriculares de Português e Matemática.

A escolha dos estudantes por essas disciplinas de estudo e referenciadas como as mais relevantes para eles suscitam um debate importante no campo da colonialidade do saber, tendo em vista que, segundo Hooks (2013) não parece interessante aderir a uma concepção bancária de educação. O fio condutor deste trabalho gira em torno de apontar a perspectiva transgressora do ensino tradicional como alternativa para a superação da colonialidade imbricada na organização curricular da escola. Desse modo, transgredir o currículo tradicional significa, nesse entendimento, tornar-se um estudante crítico.

Talvez não tenhamos elementos suficientes para determinar com exatidão se as perspectivas pedagógicas de implementação curricular para os estudantes entrevistados nesta pesquisa são realmente subalternizadoras e/ou marginalizadas. Contudo, ao focalizar em disciplinas mais pragmáticas, do ponto de vista social, podemos inferir que estes estudantes não intentaram uma análise crítica aprofundada sobre as suas preferências e a concatenação desses conteúdos escolares com os seus cotidianos no Campo.

Influenciados pelas teorias tradicionais da educação, os currículos modernos operam sob a vertente do positivismo. Nesse caso, parece compreensível esse modo específico de conceber a organização curricular, o sistema de ensino e as epistemologias desenvolvidas na escola e reconhecidas pelos próprios estudantes. Pois, tais perspectivas curriculares não apresentam, efetivamente, preocupações com as questões culturais e de transformações sociais (Machado, 2021). Ainda que os grandes teóricos educacionais tenham esclarecido que é um erro derivar uma teoria curricular ou pedagógica de uma teoria da aprendizagem, de modo que a linguagem de aprendizagem se apresenta como apolítica e anistórica, constata-se que as relações de poder, políticas e econômicas, são subjacentes à organização curricular da escola (Apple, 2006).

O currículo em ação deve dar margem para permitir a participação social desses sujeitos em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, alerta-se para a necessidade crucial de se compreender que não basta considerar um conteúdo cultural como relevante por si mesmo. É preciso mais do que isso, pois a pedagogia se relaciona com o esforço de traduzir em “experiência de cultura subjetivada as qualidades e a estrutura das objetividades culturais.” (Sacristán, 2007, p. 83). Sem essa, não há possibilidades de gerar o sentido requerido pelo processo de aprendizagem.

Em suma, no tocante as escolhas apontadas pelos estudantes entrevistados, neste trabalho, elas parecem refletir o estímulo epistêmico da sociedade colonialista, tendo em vista que essa organização curricular os impele a valorizar os conteúdos escolares que apontam ao imediatismo moderno-contemporâneo. A metamorfose da modernidade na América Latina se projeta como uma proposta social, mas na realidade se trata de que os latino-americanos foram vítimas das relações hierarquizadas europeias. De acordo com Quijano (1988, p. 52):

Los intelectuales, algunos, podrán pensar con la máxima modernidad, mientras su sociedad se hace cada vez menos moderna, menos racional. Eso ayuda a explicar por qué la «inteligencia» liberal de América Latina, terminada la sujeción colonial, no logró liberarse de la quimera de una modernización de la sociedad sin una revolución²⁷.

O que demonstra a incapacidade da razão instrumental latino-americana, pois ao mesmo tempo em que se busca a racionalidade científica acaba-se por recair na quimera apontada pelo autor. Em outras palavras, a modernização latino-americana que deriva das premissas colonialistas europeias não logra êxito em libertar-se da colonialidade do saber visto que a sua superação exigiria uma postura crítico-decolonial. Evidentemente, não estamos a dizer que tais estudantes têm o poder de, sozinhos, desvencilharem-se do imperialismo e suas faces no contexto da organização curricular da escola.

Entretanto, a própria escola pode aprender a superar esses desafios por intermédio da conscientização da colonialidade imbricada no currículo escolar. Nesse caminho, a intelectualidade educacional carece de se situar no campo do estudo crítico, que acaba ignorando a relação entre “as ideologias e o pensamento e a prática educacionais”, conforme pontua Apple (2006, p. 47).

²⁷**Tradução minha:** “Alguns intelectuais poderiam pensar com a máxima modernidade, ao mesmo tempo em que a sua sociedade se torna cada vez menos moderna, menos racional. Isso ajuda a explicar porque a ‘inteligência’ liberal da América Latina acaba por se sujeitar ao colonialismo, sendo incapaz de se libertar da quimera da modernização de uma sociedade sem revolução.”

Para transgredir a perspectiva educacional tradicional e gerar práticas educativas alicerçadas em uma fundamentação teórica crítico-transformadora, necessita-se enxergar a educação como mais do que uma transmissão bancária de conteúdos curriculares, parafraseando Freire (1996), trata-se de uma educação crítica e popular. Modelo de educação esse que é voltado para a valorização das culturas dos sujeitos marginalizados.

A Educação do Campo continua uma tradição pedagógica emancipatória. Nesse contexto, a educação campesina está fundamentada em uma *práxis* dos movimentos sociais do Campo, e que “pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e *formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica*” (Caldart, 2009, p. 42, grifo nosso). Sendo assim, a educação do campo pretende retomar as discussões e a prática de matrizes da formação humana que constituem, de maneira histórica, as bases epistemológicas da pedagogia moderna, mais “radicalmente” libertadora e emancipadora.

Esses olhares, apontados até aqui, podem contribuir para a análise da entrevista realizada com os estudantes da escola Santa Lúcia III tendo em vista que os autores destacados lançam mão de críticas contundentes envolvendo o imperialismo, a colonialidade do saber e do ser, bem como demonstram o percurso da Educação do Campo na modernidade e suas características culturais. Diante disso, Apple (2006) explica que a atitude crítica demandada pela intelectualidade educacional, anteriormente destacada, desnudaria os interesses e compromissos políticos, sociais, éticos e econômicos aceitos passivamente como quem diz “as coisas só podem ser desse modo e não de outro, não questione”.

O ato de não questionar é uma atitude intrínseca ao colonialismo, pois as decisões tomadas pelo eurocentrismo são tidas como verdades absolutas. O conhecimento cientificamente válido, nesse sentido, é aquele que recebe a aprovação do *status quo* dominante. Em se tratando da educação campesina, a organização curricular da escola parece incorporar essas atitudes de “não questionar” o que se é proposto como modelo educacional. Nesse sentido, surge a necessidade de decolonizar. Inicialmente, devemos situar exatamente o que é o colonialismo e a colonialidade?

O colonialismo se trata das práticas exercidas pelos senhores colonizadores que impõem uma dominação sobre os povos colonizados em um determinado período, tal como ocorreu na ocupação colonial do Brasil em 1500. A colonialidade, por outro lado, trata-se da vinculação entre o passado e o presente, de modo que se faz emergir um certo padrão de poder e relações hierárquicas (Quijano, 2005). Dessa maneira, evidencia-se que “as cicatrizes

da modernidade colonialista/imperialista [...] ainda permanecem enraizadas nas sociedades que foram colônias.” (Franzini, 2021, p. 47).

A colonialidade é, para Mignolo e Walsh (2018) uma continuidade do processo de colonização eurocêntrica, que se faz presente violenta e hegemonicamente dentro de uma sociedade capitalista e consumista. Essa inserção da colonialidade não ocorre apenas explicitamente, de maneira mais sutil ela se incorpora aos microníveis sociais e culturais. Não é diferente com o *espaçotempo* da escola, uma vez que os sujeitos são condicionados pela matriz curricular hegemonizada através da natureza colonizadora na organização do projeto escolar.

Para Mignolo (2005) a emergência da ideia de “hemisfério ocidental” produziu uma alteração radical no imaginário dos sujeitos e nas estruturas que determinam as relações de poder na sociedade moderna/colonial. Essas mudanças não apenas ecoaram em uma reestrutura das relações de poder na América Latina como, também, repercute nas conexões epistêmicas Sul-Norte. As diversidades culturais presentes no norte e no sul global passaram a ter o limiar de suas vozes expandidas nos horizontes das territorialidades colonialistas. Mignolo (2005) utiliza o conceito de “imaginário” como aquilo que se refere ao simbolismo de uma determinada comunidade (racial, sexual, nacional, imperial etc.) como definidora de si mesma.

O imaginário dos sujeitos presentes nos Campos, Águas e Florestas das Amazôniaas Acreana parecem ter sido “reconfigurados” para uma posição acrítica em que se colocam como sujeitos da colonialidade do saber. A escolha pelas disciplinas de Português e Matemática como preferências de conteúdos escolares pode ter um forte indicativo dessa percepção colonial por parte dos estudantes da pesquisa neste trabalho, tendo em vista que essas disciplinas se caracterizam na esfera do pragmatismo no mundo capitalista. Assim, Mignolo (2005, p. 36) aponta que:

O imaginário de que falo não é apenas constituído no e pelo discurso colonial, incluídas suas diferenças internas (por ex.: Las Casas e Sepúlveda; ou o discurso do Norte da Europa que a partir do século XVII traçou a fronteira sul da Europa e estabeleceu a diferença imperial), mas é constituído também pelas respostas (ou em certos momentos a falta delas) das comunidades (impérios, religiões, civilizações) que o imaginário ocidental envolveu em sua própria autodescrição. Apesar de este traço ser planetário, limitar-me-ei neste artigo a examinar as respostas das Américas ao discurso e à política integradora e ao mesmo tempo diferenciadora, da Europa num primeiro momento, do Hemisfério Ocidental mais tarde e finalmente do Atlântico Norte.

Nesse ínterim, já não se é possível dissociar a modernidade da colonialidade porquanto a imagem construída do colonialismo a partir dele próprio é silenciada pela imagem reflexiva que a modernidade cunhou para si mesma. Assim, a visibilidade “da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser percebida com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII” (Mignolo, 2005, p. 37). Aqui percebemos como a “trindade” conhecimento, ciência e cultura se concatenam na esperança de decolonizar o processo educacional na América Latina.

Nessa mesma direção, Quijano (2005) aponta que o termo “colonialidade do poder” diz respeito a um controle discursivo, político, econômico, social e cultural dos povos colonizados. Desse modo, “a colonialidade do poder submete os dominados/colonizados a uma situação de inferioridade, classificando os seres humanos [...]” (Franzini, 2021, p. 48) como, por exemplo, subalternizados e marginalizados. Caso em que se enquadra os sujeitos do Campo em processo formativo nas escolas. Contudo, nesse último caso, desembocamos no conceito de colonialidade do saber.

As respostas oferecidas pelos estudantes entrevistados nesta pesquisa apontam para uma subcategoria da colonialidade do poder, que é a colonialidade do saber, expressa pelas preferências curriculares demonstradas por estes sujeitos. Ademais, os elementos desse tipo de colonialidade parecem visíveis em outros aspectos da cultura campesina percebidas no seio do ambiente escolar.

Não obstante a isso, outras duas disciplinas escolares também aparecem nas respostas dos estudantes quanto à questão relacionada a importância dos componentes curriculares da escola. Trata-se das matérias de ensino: Biologia e Química. É perceptível, nesse entendimento, que todas as disciplinas consideradas como mais importantes pelos estudantes entrevistados no estudo de caso são aquelas que guardam estreita relação com o mundo do trabalho, disciplinas essas que trazem, de certo modo, um resultado prático imediato, ao menos na visão dos estudantes, que os farão ascender ao famigerado e suposto “sucesso” capitalista. A partir desses resultados, concordamos com Quijano (2005) quando este aponta que a América Latina está sob os mandos e desmandos de um novo padrão de poder que se estabelece pela via da hierarquia identitária. Conferindo, dessa maneira, um aspecto de identidade “inferior” ou “superior” a depender da origem e modos de ser/viver dos sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que a “formação de relações sociais fundadas nessa idéia (sic), produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios*, *negros* e *mestiços*, e redefiniu outras” (Quijano, 2005, p. 117, grifo do autor), fazendo com que a procedência geográfica e/ou nativa dos indivíduos nutrisse uma nova relação de identidade.

Essa nova lógica de organização social fundamentou e fundamenta as relações sociais não apenas das cidades como também dos sujeitos campesinos. Dessa forma, o capitalismo moderno remodelou as perspectivas de vida dos indivíduos, fazendo-os crer que a razão de ser da vida é ser produtivo e gerar capital para subsistência de si e o sustento do aparelho ideológico do Estado a serviço do capital.

Desse modo, a organização curricular da escola no/do Campo parece reproduzir essas intencionalidades mercadológicas circunscritas, inclusive, na BNCC, LDB e, nesse caso específico, no CRUA uma vez que a visão de implementação do currículo, para os estudantes, parece convergir sempre para um aspecto prático, científico e pragmático do mundo ocidental-capitalista. Quijano (2005, p. 118) esclarece que a exploração do trabalho e de controle produzidos pela tríade: produção-apropriação-distribuição foram articuladas na relação do capital-salário, significando que a organização mundial em torno do capitalismo seguiu a lógica de exploração social, gerando desigualdades e distinções estratosféricas entre os indivíduos privilegiados e os assim considerados como marginalizados. Destarte, as novas identidades históricas dos sujeitos foram remodeladas pelo sistema capitalista mundial, associando a ideia de raça (status social, modos de ser/viver, tradições culturais etc.) à natureza dos papéis que deveriam desempenhar na convivência em sociedade.

Os elementos de colonialidade do saber impregnados na organização curricular são, a partir dessa visão/perspectiva, intrinsecamente prejudiciais aos modos de vida dos sujeitos do Campo. Fazendo com que os indivíduos do Campo não possam enxergar com clareza as imposições socioculturais que lhes são ditadas por meio do currículo escolar. Culminando, desse modo, em uma desvalorização sistemática do processo de escolarização crítica que envolve a percepção de uma formação cidadã-transgressiva. Portanto, os estudantes valorizam com maior grau, ênfase e frequência as disciplinas escolares de perspectivas pragmáticas (ou coloniais, por assim dizer), já que são estas que os conduzem, em suas visões, para uma inserção mais imediata ao mundo do trabalho. Por isso, a colonialidade deixa de ter uma natureza coercitiva para se tornar “atrativa” para os colonizados por intermédio da sedução capitalista no mundo ocidental.

Nesse ínterim, motivados por esse discurso imperialista que está circunscrito no Currículo do/para o Campo, os estudantes associam o “sucesso” de suas vidas à ascensão social voltada ao mercado de trabalho e a empregabilidade. Distanciando-se, assim, da

perspectiva transgressiva do currículo. Nas pesquisas desenvolvidas por Hage (2011; 2014)²⁸, por meio da aproximação com as realidades educacionais do campo, pensou-se em algumas estratégias para se desvencilhar do quadro desafiador que envolve as escolas rurais (multisseriadas). A principal forma de superar essas relações coloniais na organização curricular, para o autor, gira em torno da “*transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como o elemento de convergência dos esforços e energias criadoras [...] dos movimentos sociais no cotidiano dessas escolas” (Hage, 2014, p. 1176, grifo do autor). Em outras palavras, para o processo de escolarização, no que consiste aos resultados do ensino-aprendizagem, se tornar efetivamente positiva para os sujeitos do campo é necessário transgredir a identidade constitutiva que determina o currículo escolar.

O que implica, dessa maneira, o rompimento com o “paradigma seriado urbano”, já que em última instância este tipo de processo educacional (ou paradigma supramencionado) se materializa na forma de escolas multisseriadas (Hage, 2014, p. 1176). Vemos, assim, que a escola do Campo necessita de uma mudança estrutural profunda que implica a dialogicidade com todas as modalidades de ensino e os profissionais que delas fazem parte. É um processo complexo, contínuo e que precisa ser levado à cabo por aqueles que se interessam por uma Educação do Campo libertadora e distante de um currículo prescrito advindo de perspectivas oriundas dos elementos da colonialidade do saber.

Nesse contexto, os currículos transgressivos devem agir para combater os elementos de colonialidade do saber presentes nos currículos dos Campos, mas para isso ocorrer deve-se compreender como os sujeitos que pensam, organizam e executam o currículo do Campo veem a implementação da identidade da escola, isto é, o seu Projeto Político-Pedagógico, especialmente na escola Santa Lúcia III. A partir de um estudo de caso, buscamos respostas para essa questão. Confira os resultados dessa pesquisa na escola com os professores/gestores na seção a seguir.

²⁸As pesquisas de Salomão Hage são muito mais abrangentes do que apenas dois trabalhos aqui referenciados, contudo, me parece oportuno fazer menção a esses trabalhos onde residem algumas críticas importantes com relação à Educação do Campo, fundamentadas em investigações práticas e pesquisas bibliográficas sérias.

4 O CURRÍCULO DO CAMPO NA ESCOLA SANTA LÚCIA III E A PERSPECTIVA TRANSGRESSORA DO ENSINO TRADICIONAL PARA SUPERAR OS ELEMENTOS DE COLONIALIDADE DO SABER

“As escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem tacitamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Isso se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de ‘mercadorias’ culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação ‘requerida’ pelo setor econômico da sociedade.”

Michael W. Apple (2006, p. 81)

Vimos até aqui que o discurso colonialista e a coerção social impetrada pelos colonialistas têm exercido importante influência sobre os países colonizados a partir das imposições eurocêntricas em diversas frentes. Esse modo de dominação persiste até os dias de hoje, ainda que de forma mais velada, isto é, menos explícita do que em outros tempos. Césaire (1978, p. 13) aponta em *Discurso Sobre o Colonialismo* que uma civilização onde se revele incapaz de resolver seus problemas que seu funcionamento suscita é uma civilização decadente, nesse sentido, ao cedermos espaço para o colonialismo estamos submetendo nossa civilização aos desígnios dos mandos e desmandos de nações outras que impõem suas epistemologias sobre as nossas.

Não obstante a isso, uma civilização que ignora as formas imperialistas e coloniais de dominação sobre eles se trata de uma nação adoecida, esquecida dos seus propósitos e entregues à própria sorte ante a colonialidade do saber condicionada pelo europeísmo. A civilização ocidental, euro-elitizada, é incapaz de resolver os dois maiores problemas que a sua existência originou: a questão do proletariado e o colonialismo, frisa Césaire (1978, p. 13). Nesse contexto, combater os currículos tradicionais e consequentemente a colonialidade do saber, requer das nações e povos colonizados que se tornem críticos e conscientes de sua condição de opressão. Pois, a Europa insiste em se justificar perante todas as acusações que lhes conferem os “tribunais da razão e da consciência”, fracassando terrivelmente nessa missão já que as suas ações são indefensáveis.

Em contrário a essa condição de opressão, Macedo (2006, p. 286) destaca que o currículo é um conceito que está relacionado diretamente com o *espaçotempo* cultural dos sujeitos. E por esse motivo, o padrão eurocêntrico de poder deve ser combatido, retomando os desígnios da razão e da consciência anticolonialista. O currículo é um documento de identidade, se faz e se perpetua na dinâmica das interações socioculturais e políticas que se desenham no contexto da escola. Para além disso, o currículo é a construção social que se faz

a partir das disputas ideológicas e que em decorrência disso acaba reverberando na esfera educacional brasileira. Currículo é transformação, transgressão e crítico em si mesmo, o que altera o entendimento comum e imperialista/colonialista que atribui ao currículo tão somente os “itinerários formativos” em conteúdos de ensino. É muito mais profundo do que isso, pois, trata-se do documento que permite a manifestação das particularidades sociais e políticas dos indivíduos.

As competências e habilidades circunscritas na organização curricular de ensino no país, sobretudo no Estado do Acre, traduzem a hegemonia europeia no contexto da formulação das orientações para as práticas educativas por intermédio dos documentos oficiais – BNCC, LDB, CRUA etc. – nesse sentido, a organização do currículo escolar está pautado por alcance de objetivos técnico-científicos que compreendem a visão unilateral da educação enquanto preparo para o exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Diferentemente da Omnilateralidade²⁹, os itinerários formativos e/ou os componentes curriculares do (Novo) E.M trabalham em uma perspectiva estritamente tecnicista tendo em vista a supervalorização de disciplinas consideradas mais pragmáticas como Português e Matemática em detrimento de outras matérias de ensino mais reflexivas, constitutivas da Ciências Humanas como História, Geografia, Filosofia e Artes.

Para superar as relações com a colonialidade do saber, nesse aspecto, compreendo ser necessário, em primeiro lugar, uma Educação do Campo emancipadora, que considere as perspectivas e modos de vida dos sujeitos camponeses em suas dimensões teóricas e práticas, típicas de suas particularidades. Desse modo, os currículos transgressivos propiciam o alcance dessa natureza do processo de ensino-aprendizagem que se contrapõe ao processo hegemônico da composição do currículo escolar do campo na contemporaneidade.

Ademais, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) também exerce uma importante influência na consecução do processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que ele pode determinar metas e objetivos a serem alcançados englobando as perspectivas transformadoras do currículo. Frente a esse entendimento, esta seção tem por objetivo a reflexão sobre os currículos transgressivos afim pensa-los na aplicação prática do processo de ensino-aprendizagem tendo em vista a superação das relações da organização curricular do Campo com a colonialidade do saber, considerando ainda uma análise do PPP da escola Santa Lúcia III, *locus* de pesquisa deste trabalho, além das interfaces observadas pelas perspectivas de

²⁹Para maiores esclarecimentos sobre esse conceito em específico, Cf. SMITH NEVES, M. do S.; COSTA ANDRADE, A. Trabalho, educação e omnilateralidade: uma perspectiva contra-hegemônica na formação acadêmica. In: **Germinal: Marxismo E educação** Em Debate, 11(2), 214–222.

quem pensa, orienta e executa o currículo específico da unidade escolar, que são os professores e gestores, a partir de uma entrevista semiestruturada e questionário aplicados aos mesmos entre os dias 15 de Julho e 08 de Agosto de 2024.

4.1 – O PPP DA ESCOLA E O SEU PAPEL PRÁTICO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES E A GESTÃO

Na construção de uma escola equitativa e cidadã (Gadotti, 1998) o Projeto Político-Pedagógico exerce fundamental relevância nessa constituição. Isso se justifica na medida em que para uma escola, por meio de sua gestão, construir o seu PPP é necessário reivindicar a participação massiva da comunidade escolar, envolvendo pais, professores, gestores e até mesmo a comunidade externa à escola. Essa organização trata-se de colocar em prática o princípio da gestão democrática (tão em voga na contemporaneidade). Nesse contexto, abre-se possibilidades para a intervenção positiva no sistema de ensino, alçados pelos próprios agentes que fazem parte do cotidiano da escola, a saber, os professores, estudantes, gestores, pais e comunidade local.

Ante ao exposto, penso que para construir uma escola verdadeiramente equitativa isso implica entender que “a escola deve formar para a cidadania ativa e para o desenvolvimento” (Gadotti, 1998, p. 10), gerando espaços epistemológicos para que outras perspectivas educacionais possam emergir na primazia da consecução metodológica dos profissionais docentes ao determinar a construção social do currículo em seus planejamentos de ensino e mediante as práticas educativas. A exemplo disso podemos conceber a inserção das perspectivas críticas e pós-críticas do currículo nessa constituição. Na educação do Campo essa percepção também deve ser evidente considerando todas as mazelas apontadas até aqui nesta pesquisa.

Posto isso, entre os dias 15 de julho e 08 de agosto de 2024 realizei uma pesquisa de campo na escola Santa Lúcia III considerando duas frentes: num primeiro momento entrevistei os alunos da 3ª série do Ensino Médio; concomitantemente entrevistei professores que ministram disciplinas nesta mesma 3ª série e ao mesmo tempo realizei um estudo documental no Projeto Pedagógico da escola (PPP). Diante disso, evidencio os resultados da análise realizada no PPP da escola a partir das características que foram observadas no documento, conforme resume-se no quadro a seguir:

Quadro 9. Resumo de algumas características analisadas no PPP da escola.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ESCOLA SANTA LÚCIA III	
Princípios e Objetivos	A escola pensa a educação calcada na realidade dos sujeitos. Desse modo, é uma educação voltada para a formação integral dos indivíduos considerando os direitos desses e o fomento à cidadania. Assim, os princípios orientadores das práticas pedagógicas são: a) Respeito à diversidade; b) Construção da cidadania; c) Desenvolvimento integral; d) Participação democrática; e) Autonomia; f) Interdisciplinaridade; g) Contextualização; dentre outros. Com o objetivo de formar cidadãos capazes de transformar a realidade em sua volta.
Concepções Pedagógicas da Escola	a) Behaviorismo; b) Humanismo; c) Construtivismo; e d) Sócio interacionismo.
Metas Institucionais	Tem-se por metas: 1) a melhoria da qualidade da educação; 2) promover a igualdade de oportunidades; 3) Estabelecer uma cultura de aprendizagem; 4) Fortalecer a relação escola-família; 5) Promover a gestão participativa; 6) Estimular a formação contínua dos profissionais da educação; entre outras.
Funções Sociais da Escola	1) Preparar os alunos para a vida em sociedade; ensinar valores como: 2) Ética; 3) Respeito; 4) Responsabilidade; 5) solidariedade. Promover um ambiente inclusivo, onde todos têm oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.
Fundamentos Éticos Pedagógicos	Visa desenvolver não apenas os aspectos intelectuais dos alunos (a partir dos objetos de conhecimento) mas também a sua perspectiva moral e ética. Assim, a escola propicia um ambiente de discussões/debates, reflexões e vivência de valores como respeito/igualdade/justiça/solidariedade/responsabilidade etc.
Concepções Teóricas	Positivismo; Marxismo; Estruturalismo; Pós-estruturalismo; Feminismo [...]

Fonte: Adaptado a partir do PPP da escola Santa Lúcia III (2024).

A partir da análise realizada no PPP da escola foi possível observar, primeiramente, uma espécie de polifonia teórica que se caracteriza pela introdução de autores e conceitos oriundos de perspectivas educacionais bastante distintas. Desse modo, não ficou claro a visão teórica defendida pela escola a partir do seu Projeto Pedagógico. O documento destaca as diferenças entre as perspectivas teóricas que existem sem, contudo, identificar qual delas é defendida pela unidade escolar. Assim, quando o documento destaca que o marxismo busca “entender a sociedade a partir da análise das relações de produção e da luta de classes” (Acre, 2024, p. 35)³⁰, a escola não assume se esta é sua visão teórica acerca do processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, é observável também, no Projeto Pedagógico da escola, a concepção teórica do positivismo que “ênfatisa a objetividade e o uso do método científico para a compreensão da realidade” (Acre, 2024, p. 35), nesse ínterim, há de se observar que a escola não opta por uma perspectiva teórica específica de ensino-aprendizagem, apenas pontua algumas das existentes sem, entretanto, direcionar especificamente qual delas orientaria ou

³⁰O Projeto Político-Pedagógico da escola Santa Lúcia III ainda se encontra em processo de (re)construção: ACRE, Secretaria Estadual de Educação (SEE). **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Acrelândia: Escola Santa Lúcia III, 2024.

nortearia a cosmovisão de ensino da escola Santa Lúcia III. No tocante às concepções pedagógicas, o documento da unidade de ensino lista uma série de perspectivas de aprendizagem que considera como importantes, a saber, o Behaviorismo; Humanismo; Construtivismo e o Sócio-interacionismo.

O documento escolar enfatiza que o Behaviorismo é caracterizado pela “importância do ambiente externo na aprendizagem” (Acre, 2024, p. 47), assim sendo, o comportamento dos educandos deve ser moldado a partir de concepções punitivas e recompensadoras. Em contrapartida, o Construtivismo defende que o conhecimento é gerado a partir das experiências particulares dos próprios alunos ao passo que interage com o mundo ao seu redor. O Humanismo, por sua vez, valoriza a perspectiva particular de cada estudante, enfatizando a relevância do desenvolvimento pessoal e emocional desses sujeitos. Quanto à corrente Sócio-interacionista, ela explica que a interação social é o alicerce do processo de aprendizagem, destacando-se a importância da abordagem dialógica, intersubjetiva e a troca de ideias entre os educandos, frisa o documento.

Contudo, nenhuma dessas correntes teóricas de aprendizagem é apontada pelo documento da escola, a saber, seu PPP como a perspectiva epistemológica de ensino oficialmente adotada pela escola como princípio pedagógico fundamental do processo de formação escolar dos estudantes do Campo. Desse modo, o documento analisado esclarece que as práticas educativas, geralmente, são orientadas por alguma dessas perspectivas, mas não especifica qual dessas visões formam a concepção pedagógica adotada como princípio norteador do processo de escolarização na referida unidade de ensino. A escola do Campo pesquisada neste trabalho, portanto, demonstra indícios de atuar em uma perspectiva “neutra” de ensino-aprendizagem na medida em que se abstém de escolher qual perspectiva teórica e concepções pedagógicas específicas fundamentam a sua visão de escolarização.

Ainda assim, em seus fundamentos éticos pedagógicos, a escola aponta, no documento analisado, que se preocupa com a formação integral dos estudantes: tanto no aspecto intelectual (“conteudista”) quanto na esfera moral e ética. Isso implica inferir que, nessa perspectiva, a escola adota uma postura crítica frente ao processo de escolarização, preocupando-se com a relação teórico-prática que fundamenta a *práxis* pedagógica equitativa ou igualitária. Porém, vale ressaltar que o documento trabalha sob a óptica da ideia de “igualdade” e não do princípio de “equidade”. Nesse sentido, compreendo que a noção de igualdade se torna obsoleta, na contemporaneidade, para suprir as necessidades do processo de aprendizagem para os sujeitos em formação na escola, principalmente na realidade do Campo na Amazônia Acreana. Assim, as metas institucionais previstas no documento

parecem ser orientadas pelo princípio da igualdade ao passo que visa “promover a igualdade de oportunidades”; “a cultura de aprendizagem”; e “o fortalecimento da relação escola-família”.

Não obstante a isso, ao fundamentar as funções sociais da escola, o documento enfatiza novamente o princípio da igualdade em sua concepção teórica do Projeto Pedagógico da escola visando, entre outras medidas, “Promover um ambiente inclusivo, onde todos têm oportunidades *iguais de aprendizagem e desenvolvimento*” (Acre, 2024, p. 31, grifo meu). Ante ao exposto, concordo com Gadotti (2000, p. 06-07) quando o autor afirma que a chamada concepção de escola cidadã tem por objetivo se tornar uma alternativa ao projeto neoliberal (que busca a igualdade e não a equidade no processo de ensino-aprendizagem):

A concepção teórica e as práticas desenvolvidas a partir do conceito de Escola Cidadã podem constituir-se numa alternativa viável, de um lado, ao projeto neoliberal de educação, amplamente hegemônico, baseado na ética do mercado, e, de outro lado, à teoria e à prática de uma educação burocrática, sustentada na “estadolatria” (Antonio Gramsci). É uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade. Ela visa formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão.

Ao promover o seu projeto pedagógico de forma autônoma, a escola deve despir-se, em meu entendimento, das posturas “neutras” de aprendizagem, ou seja, de não definir concepções e perspectivas próprias que fundamentam os princípios pedagógicos da referida escola. Nesse contexto, para alcançar objetivos tais como os expressos no Projeto Pedagógico da escola Santa Lúcia III é necessário tornar a escola um espaço de consideração das particularidades subjetivas dos educandos no processo de aprendizagem. Significa deixar de lado as concepções tradicionais de ensino e prezar pela postura crítica frente a formação dos estudantes do Campo. Em uma propensão teórica, parece que o documento direciona suas perspectivas para esse sentido, contudo, em determinados momentos não esclarece quais concepções teóricas e perspectivas de aprendizagem fundamentam seu currículo escolar naquela unidade de ensino.

A partir disso, não fica claro, por intermédio da análise do currículo da escola, se esses princípios norteadores visam a formação integral dos educandos do Campo em sentido equitativo ou se essa formação é para a mera satisfação capitalista-ocidental. Nessa direção, ao falar-se de cidadania, temos a expectativa de formar estudantes para o controle do Estado e da mercadoria, alçando uma alternativa viável em detrimento do capitalismo gerido pela

perspectiva neoliberal (Gadotti, 2000, p. 09). Nesse último caso, parafraseando Machado (2013, p. 109) a ideia é promover a visão do homem como produtor de cultura e não reduzido a um simples partícipe da vida na sociedade do capital.

Em razão dos argumentos expostos, além de considerar a análise documental realizada no PPP da escola, é necessário compreendermos a visão de implementação do currículo escolar por aqueles que pensam, orientam e executam o projeto pedagógico da escola para entendermos adequadamente a postura pedagógica da unidade de ensino. Nesse sentido, a pesquisa de campo realizada no presente estudo vem lançar luz sobre essa perspectiva fundamentada na visão dos próprios professores e gestores da referida unidade escolar.

Assim sendo, realizei a entrevista e aplicação de questionário aos professores/gestores da escola Santa Lúcia III. Essa fase da investigação se deu em duas perspectivas e instrumentos de pesquisa distintos, a saber, um questionário encaminhado aos professores da 3ª série do E.M via aplicativo de mensagens (WhatsApp) e uma entrevista presencial semiestruturada. Não foi possível concretizar o estudo de caso em formato de entrevistas presenciais com todos os sujeitos desta pesquisa devido a algumas razões: 1) os professores daquela unidade de ensino estavam em fase de aplicação e correção de provas/avaliações aos alunos de todas as séries que ali estudavam; 2) esses professores têm outras demandas a cumprir nos quais haviam se comprometido anteriormente à pesquisa (entrevista) que foi solicitada para realizar em virtude do presente estudo; e 3) alguns professores disseram não ter conhecimento profundo do Projeto Pedagógico daquela escola e por isso se sentiram inseguros de responder à entrevista naquele momento.

Nesse ínterim, prosseguir com a entrevista nesse estudo de caso com um membro da equipe da gestão escolar³¹, que se disponibilizou gentilmente a responder às seguintes questões:

QUESTIONÁRIO:

1. Na sua opinião, as razões que fundamentam os princípios orientadores do currículo (PPP) da escola que você trabalha são pertinentes para a formação dos estudantes do Campo? Por quê?

2. Na sua percepção, os estudantes, especialmente do 3º ano do Ensino Médio, apresentam concepções próprias de saberes/conhecimentos que são de fontes exteriores à escola? Se sim,

³¹Apesar de ter assumido um cargo de gestão da escola, a portaria que o consagra em tal cargo ainda não foi emitida, segundo informado pela gestora Profa. Neide Mara Salvador de Lima.

esses conhecimentos são levados em consideração na construção do planejamento de ensino de que maneira?

3. Se você pudesse elaborar um currículo escolar que não precisasse seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais e outros documentos normativos da Educação, quais componentes curriculares você priorizaria neste currículo?

4. Qual ou quais os objetos do conhecimento que melhor representam os ideais e princípios defendidos, em uma perspectiva prática, pelo PPP da escola que você trabalha? Por que esses objetos do conhecimento representam os princípios do PPP da escola, na sua opinião?

5. Em seu entendimento e visão, o PPP da escola que você trabalha contempla princípios de ensino que permitem a participação plena dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem? Se sim, de que maneira?

As respostas do Professor, que compõe o quadro da equipe de gestão da escola, revelaram posições parcialmente críticas e, também, oriundas de algumas perspectivas coloniais dado a natureza das respostas oferecidas pelo profissional. Nesse sentido, o quadro a seguir resume as respostas do entrevistado e em seguida apresento a análise pertinente às questões respondidas por ele:

Quadro 10. Resumo das respostas do membro da equipe gestora da escola Santa Lúcia III.

QUESTÕES	RESPOSTAS
#1	Vivemos em um mundo globalizado, portanto, não vejo diferença entre a educação urbana e a do Campo. Portanto, deve-se formar pessoas que tenham conhecimentos híbridos – dos campos e das cidades.
#2	Sim. Como exemplo ele cita alunos que têm habilidades com o manuseio da plantação de café – produto muito requisitado e produzido na região norte. Durante os projetos escolares esses saberes são considerados e aproveitados pela escola.
#3	Priorizaria componentes curriculares voltados às perspectivas práticas: que dessem condições para que os alunos possam sair da escola qualificados para o mundo do trabalho – Saberes ligados à agronomia, pecuária e conhecimentos práticos do Campo.
#4	Todos os objetos do conhecimento são necessários para a formação de qualidade dos estudantes. Não existe dissociação entre as disciplinas.
#5	Sim, por meio do trabalho com projetos de ensino.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

De acordo com os dados estratificados da pesquisa, que estão resumidos e ilustrados no quadro anterior, o professor entrevistado explica que por vivermos em um mundo globalizado ele não enxerga diferenças significativas entre a educação urbana e a educação do Campo. Nesse sentido, ele frisa que “isso significa que nós temos que formar pessoas que tenha conhecimento tanto do campo, quanto que acontece nas cidades”³², assim, o professor acredita que o currículo da escola Santa Lúcia III contempla a pertinência necessária para uma formação de qualidade tendo em vista que essa organização curricular está envolta dos conteúdos ou componentes curriculares das disciplinas de Física, Química e outros. Objetos de conhecimento esses que parecem ser necessários, do ponto de vista do entrevistado, para uma formação campesina de qualidade, onde para o professor que respondeu à pesquisa envolve a produção no Campo.

Adiante, ao ser questionado sobre se os estudantes da 3ª série do Ensino Médio apresentam concepções próprias de saberes/conhecimentos oriundos de fontes exteriores à escola e, em caso positivo, se esses saberes são levados em consideração na construção do currículo da unidade de ensino, ou seja, em seu Projeto Pedagógico (PPP), o professor responde que: “sim e como exemplo gostaria de citar que a nossa área (região), talvez não seja a maior, mas uma das maiores produtoras de café [...] que boa parte das pessoas não domina esses conhecimentos e temos alunos que têm bom conhecimento nessa área”, ele finaliza explicando que isso contribui muito no decorrer das aulas, principalmente com projetos que contam com a participação desses alunos.

Assim, é possível deduzir, com base nessa resposta, que o processo de escolarização é movido majoritariamente pela concepção de implementação de um currículo mais prático, voltado ao mundo do trabalho dado que os sujeitos do Campo vivenciam o trabalho rural de forma frequente em suas vivências cotidianas. Em contrapartida a essa perspectiva de ensino que considero como colonialista, concordo com Gadotti (2000, p. 10-11) quando o autor assinala que é possível unir multiculturalismo e currículo a partir da dialeticidade no ambiente escolar. Embora essa visão tenha por expoente as concepções marxistas e freirianas de ensino-aprendizagem, não se exclui a possibilidade de aceitar o argumento ora exposto pelo autor nesse contexto. Uma vez que a proposição dialógica pode se tornar uma das formas viáveis para a implementação de currículos transgressivos.

Desse modo, parafraseando Albarado, Souza e Hage (2022, p. 132), a inserção dos objetos de conhecimento ou conteúdos escolares no currículo não pode ser reduzido a um

³²Trecho retirado do áudio gravado em entrevista, *ipsis litteris*.

mero “anexo” ou “apêndice” do processo de escolarização. Trata-se de incorporar nesse percurso formativo educacional uma perspectiva crítico-transformadora. Assim, o currículo escolar pode ser compreendido, em sua gênese organizacional, como conteúdos básicos a serem aprendidos pelos estudantes, em termos de matérias de ensino e, além disso, conforme as experiências vivenciadas por eles a partir de fora do ambiente escolar.

Ademais, as mesmas questões respondidas pelo membro da equipe gestora da unidade escolar, público-alvo dessa pesquisa empírica, também foram respondidas por uma professora que atua na 3ª série do Ensino Médio. As respostas dessa professora em questão serão transcritas a seguir de forma *ipsis litteris* e analisadas posteriormente:

Questão #1:

R: “(Sim) mediante as práticas educacionais desenvolvidas na escola Santa Lúcia III, escola do campo, os princípios orientadores do PPP são pertinentes à realidade em que os alunos e toda comunidade escolar, porque a escola valoriza a forma de pensar do aluno o qual eles expõem explicações voltadas para as transformações do que ele vive ao seu redor, o aluno demonstra um reflexo da sua prática social voltada para a formação integral do mesmo, respeitando seus direitos e fomentando a cidadania.”

Questão #2:

R: “(Sim) A turma da 3ª série do Ensino Médio demonstra concepções de saberes a partir de conhecimentos que trazem ao longo da sua vivência social os acontecimentos que abrange o mundo todo. Dessa forma o aluno chega à escola com uma bagagem de conhecimento que já traz de fora da escola. Mediante as experiências dos alunos os professores utilizam os mesmo para planejar aulas e atividades que contempla o saber do aluno, realizando seminários, podcast, entrevistas, pesquisas, produções de texto e outras atividades que abrangem e valorizam os saberes exteriores dos alunos.”

Questão #3:

R: “Dentro de um currículo escolar priorizaria disciplinas que envolvessem os alunos de forma que chamassem a atenção destes para valorizarem o ensino aprendizagem; como: Informática, patriotismo, Educação social, Direitos e Deveres do aluno, humanismo, ética.”

Questão #4:

R: “Os objetos de conhecimento são os conteúdos propriamente ditos a serem trabalhados durante o ano letivo. Os objetos de conhecimento estão inseridos dentro da BNCC, um

documento que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhados nas escolas brasileiras. O PPP da escola segue as normas da BNCC em que identifica a área de conhecimento, o componente curricular, unidade temática e os objetos de conhecimento organizado por sequência didática apresentada pelo professor, contendo as habilidades e competências. Sendo assim a escola segue os princípios que são oferecidos pelo sistema.”

Questão #5:

R: “Sim, contempla, mas nem sempre conseguimos uma participação plena e cem por cento dos alunos no processo ensino aprendizagem, haja visto que hoje os adolescentes e jovens estão numa fase de conhecimento tecnológico muito avançado e eles ficam muito envolvidos com aquilo que a mídia oferece. Os alunos não concentram em disciplinas trabalhadas em sala de aula, não tem atenção, não interessam no aprendizado oferecido pelo professor. O PPP está sendo reformulado e acredito que será atualizado mantendo os princípios que chamem mais atenção dos alunos onde eles possam valorizar o ensino aprendizagem.”

A partir das respostas encaminhadas pela professora entrevistada nessa pesquisa de campo, podemos inferir algumas questões centrais. Em primeiro lugar, as respostas obtidas nessa entrevista dão indícios de que há uma espécie de “hibridismo” de perspectivas da implementação curricular da escola que são apontadas pela professora em questão. Face a esse entendimento, os professores da referida unidade de ensino parecem contemplar em suas práticas pedagógicas a consideração aos saberes culturais e externos ao ambiente escolar que podem ser trazidos pelos estudantes à escola. Contudo, ao dar ênfase ou apontar uma determinada prioridade curricular onde as disciplinas valorizadas nos componentes curriculares da escola seriam aquelas de natureza prática-imediatista e que acentuam posições e valores sociais desprovidos de críticas mais profundas relacionadas às problemáticas específicas da Educação do Campo, a visão de implementação curricular na escola demonstra ser pouco crítica e com ênfase em perspectivas tradicionais de ensino.

Além disso, no que se refere a organização curricular da escola, a professora enfatiza que os preceitos, princípios e orientações determinadas pela BNCC são seguidas à risca pela unidade de ensino. Tal posicionamento implica observar que a escola, a partir das respostas oferecidas pela professora em questão, indica não promover críticas mais profundas com relação aos componentes curriculares que são determinados pelo documento (BNCC). O que significa admitir que, em termos de concepções teórico-pedagógicas, a organização curricular da unidade de ensino está sendo construída tendo em vista o cumprimento da legislação, sem maiores indagações a respeito desse tipo de organização do currículo escolar. Nesse ínterim,

parece haver uma mescla de concepções teóricas de ensino e visões de implementações do currículo que se intercalam entre os posicionamentos críticos e tradicionais.

Nesse contexto, pensar concepções críticas de ensino-aprendizagem implica adotar teorias educacionais de perspectivas transgressivas. Para esse objetivo, penso que reformular ou conceber as escolhas teórico-epistêmicas-pedagógicas que melhor coadunam com essas concepções curriculares de natureza crítica é a melhor saída para se desvencilhar dos posicionamentos “híbridos” ou mesmo aqueles focados especificamente em valores tradicionais da educação. Assim, resta uma questão a ser sanada nesse sentido: que currículos são esses que podem mudar a realidade da Educação do Campo? Acerca dessa possibilidade dissertarei no tópico a seguir, tendo em vista apontar uma solução possível ao problema da colonialidade do saber imbricada nas concepções curriculares organizadas e executadas pela escola por meio do seu PPP e induzida pelas perspectivas trazidas da BNCC e, especialmente, aquelas oriundas do CRUA.

4.2 – A IDEIA DE INCORPORAR CURRÍCULOS TRANSGRESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ALTERNATIVA PARA SUPERAR A COLONIALIDADE DO SABER NA AMAZÔNIA ACREANA

Com relação às perspectivas curriculares, como vimos até aqui, elas podem ser diversas, isto é, desde visões tradicionais até concepções teóricas críticas e transgressivas ou pós-críticas. Com relação à concepção tradicional, podemos observar que esta teoria parte do princípio de “neutralidade” científica-escolar. Nesse sentido, o currículo voltado para o puro processo educativo visando a aquisição de saberes formais e engessados, com a finalidade prioritária de preparar os estudantes ao mercado de trabalho, é o ideal de formação escolar preconizada por essa corrente teórica da aprendizagem. As perspectivas críticas vão além dessa concepção meramente conteudista do processo de formação escolar. Elas questionam a metodologia oriunda do modelo tradicional de ensino e, além disso, buscam responder à questão: “para quê ensinar”?

Assim, podemos perceber que é “clara a preocupação da teoria crítica com as classes sociais, com a emancipação, conscientização e libertação dessas classes (trabalhadoras) [...]” (Grzyb, 2012, p. 17), contudo, a teoria crítica, ainda que de suma importância para o debate educacional contemporâneo, parece insuficiente para promover reflexões e ações efetivas acerca das problemáticas centrais que assolam os povos camponeses. É necessário recorrermos aos currículos transgressivos alçados em uma

perspectiva crítico-transformadora da realidade dos sujeitos do Campo. Nesse sentido, entendo que para melhor combater ou superar as relações coloniais na educação campesina é preciso tornar viável os currículos críticos-transformadores oriundos das perspectivas pós-críticas do currículo.

Para demonstrar com mais clareza as percepções críticas e pós-críticas do currículo, a fim de oferecer uma visão mais simplificada e resumida dessas concepções teóricas de ensino-aprendizagem, confira o quadro a seguir:

Quadro 11. Resumo dos conceitos fundamentais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

CONCEITOS ESTRUTURANTES	
Teoria Crítica	Teoria Pós-crítica
Capitalismo	Cultura
Poder e classe social	Minorias: gênero, raça, etnia, sexualidade [...]
Ideologia	Multiculturalismo
Reprodução cultural	Identidade, alteridade e diferenças
Conscientização e libertação	Subjetividade
Currículo oculto e resistência	Saber-poder

Fonte: Adaptado a partir de Silva (2016, p. 29-109)

Em termos de concepções teórico-pedagógicas, não descarto a união das perspectivas críticas e pós-críticas do currículo. Entretanto, embora esteja convencido da relevância teórica e prática das discussões e ações educacionais envolvendo as categorias da teoria crítica, tanto que as utilizo em determinados argumentos nessa pesquisa, tais perspectivas não parecem conter os fundamentos teórico-epistêmico necessários para sanar as problemáticas do povo do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias. Para além do currículo oculto, precisamos discutir identidade, diferença e alteridade. Pois, ainda que a classe social determine as relações de poder é no âmbito das discussões/debates em torno das “micro-relações” sociais e culturais que avançamos nas temáticas mais pormenorizadas e originadas desse problema maior.

Em outras palavras, a emergência dos problemas culturais e sociais de gênero, raça, etnia, multiculturalismo etc., são tratados em uma perspectiva mais profunda do que tão somente as questões ligadas à classe social. Desse modo, não descartando a importância das teorias críticas no processo de conscientização das relações de classe e poder, acredito que devemos centrar nossas atenções com maior profundidade às teorias pós-críticas uma vez que estas visam aprofundar as discussões relacionadas aos problemas sociais mais profundos,

contemplando de uma melhor maneira as discussões em torno dos problemas do povo campesino.

Nesse ínterim, ler as Educações dos Campos, Águas e Florestas nas Amazôniaas a partir da óptica decolonial ou transgressiva significa promover uma formação humana integral dos estudantes. Tal concepção contraria a pedagogia das competências uma vez que se trata de superar “uma rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais” (Quijano, 2005, p. 135). Essa estrutura de poder colonial é sustentada por concepções de colonialidade que acabam por reverberar no campo da educação, sobretudo do Currículo do Campo. Desse modo, é preciso descolonizar o currículo, potencializar as aprendizagens anticolonialistas e fundamentar as visões teórico-práticas de ensino tendo por base a educação forjada pelas próprias concepções culturais dos educandos. Se trata de amazonizar o currículo do Campo e despromover, por assim dizer, a colonialidade do saber.

Não é novidade que a colonialidade do saber ainda exerce influência sobre os povos um dia colonizados da América Latina. Nesse aspecto, o colonialismo é um movimento contrário a democracia e a organização do Estado-nação. De acordo com Quijano (2005, p. 136) essa colonialidade está:

estabelecida sobre a idéia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrar-nos a ansiada saída.

Seguindo a mesma lógica apontada pelo autor, uma das formas de imposição colonialista se dá pela via da organização curricular da escola. Nessa direção, ao pautar-se por competências e habilidades o currículo prescrito, como o CRUA, analisado neste trabalho anteriormente, aponta indícios de funcionar com perspectivas coloniais visto que a sua organização se dá pela via do cientificismo exacerbado. Trata-se de um currículo direcionado para a formação tradicionalista de ensino. E para superar esse tipo de organização curricular, aponto os currículos transgressivos como solução possível ao problema da colonialidade do saber imbricada nos currículos escolares.

Para Hage *et. al* (2022, p. 190, grifo meu) a luta movida pelos povos dos Campos “é propositivo na *construção de uma sociedade inclusiva* e concebe o campo com suas territorialidades [...]”, por isso construir um currículo em perspectiva crítico-transformadora exige a atenção para as particularidades desses sujeitos, que são forjadas na convivência do

Campo. Mais do que isso, desvencilhar-se da colonialidade do saber implica tomar consciência da luta de classes e do processo equitativo de ensino-aprendizagem. Freire (1996, p. 31) explica que ensinar exige criticidade, alçados por uma superação entre os conhecimentos empírico-culturais e os saberes prático-formais. Nesse sentido, a curiosidade ingênua oriunda do senso comum pode transformar-se em curiosidade epistemológica à medida que se avança o processo de criticidade na aprendizagem.

Os currículos transgressivos objetivam o alcance dessa curiosidade epistemológica, que acaba por culminar em uma aprendizagem efetiva e crítica. Molina e Jesus (2004, p. 15) apontam que o projeto educacional sempre está ligado a um projeto político e social, de forma que a Educação do Campo deve assumir uma formação integralizada no sentido de promover processos formativos que contemplem os aspectos conteudistas, críticos e particulares dos sujeitos em aprendizagem. Nesse ínterim, ouço minha voz a de Caldart (2009, p. 38) quando a autora afirma que é necessário compreender o real movimento da Educação do Campo. Este movimento deve consistir enquanto crítica à realidade educacional brasileira. Frente a essa questão, é imprescindível a tomada de consciência sobre as mazelas sociais dos povos dos Campos, Águas e Florestas nas Amazônias.

Nessa perspectiva, transgredir as expectativas tradicionais do currículo além disso promover uma concepção curricular para mais do que somente criticar a reprodução, o capitalismo, o currículo oculto etc., trata-se de pensar uma Educação do Campo verdadeiramente equitativa, pautada em valores de identidade dos povos camponeses. Amazonizar o currículo escolar significa deixar de lado as perspectivas tradicionais, é trazer para a realidade do Campo, na escola, as alteridades, as diferenças e comungar com os estudantes dos seus anseios pessoais ao passo que se concatena conteúdos escolares com as perspectivas crítico-transformadora do currículo. Transgredir a organização curricular da escola é construir espaços para que os sujeitos marginalizados possam ser visibilizados no processo formativo e autoformativo.

Incorporar essa ideia de transgressão curricular significa ofertar uma Educação do Campo forjada em princípios equitativos e não tão somente “igualitários”. É também fechar os horizontes para que os elementos de colonialidade do saber não entrem pelas frestas do *espaçotempo* da escola e tomem de conta da organização curricular. Se constitui, esta perspectiva, como uma alternativa possível para a superação da colonialidade na construção social do currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Currículo do Campo na Amazônia Acreana figurou como objeto de estudo nessa pesquisa, o objetivo foi investigar em que medida os elementos de colonialidade do saber aparecem no CRUA e no PPP da escola Santa Lúcia III nas suas esferas de concepções teórico-pedagógicas de ensino e de implementação pela visão dos sujeitos da pesquisa, a saber, os alunos, professores e a gestão da referida unidade escolar. Nesse ínterim, foi possível observar, primeiramente em uma perspectiva teórica, que a historiografia da educação, em sua gênese, revelou que os conteúdos de ensino ou matérias escolares não eram assim designadas até o final do século XIX. A partir disso, foi possível inferir que as disciplinas escolares, como conhecemos hoje em dia, é um fenômeno relativamente recente na organização curricular da escola.

Frente a isso, objetivamos desvendar a relação do colonialismo com a Educação do Campo a partir da identificação dos elementos de colonialidade do saber no currículo do Campo, especificamente na Amazônia Acreana. Desse objetivo resultou uma análise bibliográfica e documental, tomando como referencial teórico os textos de autores que escrevem sobre as disciplinas escolares como Chervel (1997) e Goodson (1998). E, também, autores que escrevem a respeito do currículo a exemplo de Arroyo (2013; 2014), Sacristán (2000), Apple (2006) e por fim, para discutir acerca da categoria Educação do Campo fundamentamos nossas análises em Caldart (2009) e Molina (2006).

Em termos bibliográficos foi possível concluir, a partir da pesquisa realizada, que a Educação do Campo sempre está em movimento, os seus sujeitos tendem a lutar pelo reconhecimento de seus tradicionalismos, modos de ser e de viver. Particularidades essas às quais dar-se indícios de serem recorrentemente ignoradas na organização curricular da escola. Os indivíduos marginalizados são levados a aceitarem as imposições curriculares de perspectivas coloniais que figuram no currículo prescrito. Mais do que isso, são convencidos de que a lógica de funcionamento do mercado mundial exige-lhes o exímio preparo para o mero exercício da cidadania – entendido esse exercício cidadão como a inserção ao mundo do trabalho – sob o pretexto de uma qualificação profissional que garante a entrada no mercado capitalista e o início do famigerado “sucesso” da vida desses sujeitos tidos como marginalizados.

Nesse contexto, o currículo prescrito (CRUA), demonstrou indícios de estar integralmente alinhado a perspectivas coloniais nos princípios que fundamentam a organização curricular da escola, para o E.M do Campo. Na visão de implementação

curricular, os sujeitos da pesquisa que foram entrevistados revelaram uma espécie de hibridismo epistemológico onde apresentaram perspectivas teóricas e práticas de ensino-aprendizagem críticas e coloniais simultaneamente. Essa espécie de polifonia conceitual acaba por descaracterizar a identidade da escola do Campo uma vez que não se localiza precisamente onde estão fundamentados os princípios norteadores do processo de escolarização no Campo do Acre.

Além disso, necessita-se de uma atitude decolonial para desvencilhar-se dos ditames do colonialismo atrelado aos currículos prescritos. A escola pode tornar-se um espaço de (re)existência e de expressão cultural dos sujeitos subalternizados. Em um micronível curricular, deve-se considerar as territorialidades inerentes aos estudantes do Campo, uma vez que dar-lhes estes espaços de expressão significa oportunizar a decolonialidade do saber. O que implica escapar das amarras imperialistas que determinam os caminhos curriculares e didáticos no âmbito da escola.

Assim, uma atitude decolonial encontra sua máxima expressão em uma resistência ideológica frente às imposições do currículo prescrito. O que, por sua vez, traz benefícios sociais e pedagógicos para os cotidianos escolares tendo em vista a óptica invertida em relação a colonialidade do saber. Em outras palavras, a transgressão do ensino tradicional se encontra nos processos de (re)existências curriculares às quais possibilitam aos estudantes do Campo uma inserção nos cotidianos escolares em perspectiva decolonizadora.

Buscando-se romper com a epistemologia eurocêntrica de conhecimento, que torna o currículo escolar, por meio da ideia de “competências e habilidades”, uma imposição, vislumbra-se uma nova base epistemológica do processo de ensino-aprendizagem. Ainda que este tipo de imposição colonizadora não seja tão simples de ser superada, considerando as suas sutilezas sociopolíticas e econômicas, deve haver um esforço por parte dos sujeitos subalternizados em reconhecer as verdades de suas próprias manifestações sociais, políticas e culturais.

Nesse contexto, para contrapor-se a todas as formas de colonialidade e suas vertentes epistemológicas é preciso reconhecer as produções culturais geradas pelos sujeitos marginalizados como dotadas de valor científico e social. Trata-se de superar os elementos da colonialidade do saber por meio da transgressão do ensino tradicional, de modo que se possibilite a expressão de suas “subalternidades” frente a dimensão curricular colonizadora nos Campos, Águas e Florestas das Amazônia.

Ante aos argumentos expostos e os resultados da pesquisa, é possível inferir que a colonialidade do saber acaba por influenciar a Educação do Campo de tal modo que os

sujeitos escolares (professores, estudantes e demais participantes desse contexto) não parecem enxergar com clareza a finalidade crítica do processo formativo escolar. Desse modo, a própria organização do currículo fica circunstanciada pelos documentos oficiais que norteiam os fundamentos educacionais do país e do Estado.

Nessa perspectiva, este estudo vem a contribuir com um olhar diferenciado para os problemas do Campo visto que considera uma concepção de organização curricular pautada em perspectivas crítico-transformadoras e didático-libertadoras mais próximas de uma formação escolar equitativa. Sendo assim, os currículos transgressivos ou transgressores podem se apresentar como alternativas que podem ser viabilizadas para minimizar os danos epistemológicos, sociais e pedagógicos provocados pela inserção da colonialidade do saber no currículo do Campo.

REFERÊNCIAS

- ACRE, Governo do Estado. **Há dez anos, Asas da Florestania leva ensino para comunidades distantes**. Disponível em: <https://agencia.ac.gov.br/ha-dez-anos-asas-da-florestania-leva-ensino-para-comunidades-distantes/#:~:text=Levar%20escolarização%20de%20qualidade%20para,alunos%20em%20to%20o%20estado>. Acessado em: 15 de outubro de 2024.
- ACRE, Governo do Estado. Lei nº 1.277, de 13 de janeiro de 1999. “**Dispõe sobre concessão de subvenção econômica aos produtores de borracha natural bruta do Estado do Acre e dá outras providências.**” Rio Branco, 13 jan. 1999.
- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do. **Currículo de Referência Único do Estado do Acre**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf> Acessado em: 25 de abril de 2024.
- ACRE, Secretaria Estadual de Educação (SEE). **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Acrelândia: Escola Santa Lúcia III, 2024.
- ABREU, Victória Santos de. **Associação de Mulheres Agricultoras (AMACAMPO): Saberes e práticas que envolvem o ser mulher camponesa no MST, agroecologia e educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará – UEPA, Belém-PA, 2020.
- ALBARADO, E. C.; SOUZA, D. V. S. ; HAGE, S. A. M. **Currículo e projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense**. Revista com Censo Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 09, p. 130-136, 2022.
- ANJOS, A. C. A. S.; LIMA, J. F. L. John Dewey, o pensamento escolanovista brasileiro e a perspectiva de uma educação democrática. In: Welington Junior Jorge. (Org.). **Políticas públicas no Brasil: uma reflexão necessária**. 1ed. Maringá: Uniedusul, 2023, v. 1, p. 7-14.
- APPLE, M. **Currículo e ideologia**. Tradução de Vinicius Figueira. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. 4 ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa Caminho da Escola**. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola> Acessado em: 15 de outubro de 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acessado em: 10 maio 2024.

BRASIL, Decreto nº 5.622, 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília: DF, 19 de dez. 2005. Seção 1, p. 01.

BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. (Texto revogado pela Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília: DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27587.

BRASIL, M. E. C. N. E. Câmara de Educação Básica, Parecer N. 03/2018. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n. 13.415/2017.** Disponível em: <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>. Acessado em: 19 de maio de 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo – DOESEC.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 09 abril. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 2008. **Diretrizes complementares da Educação do Campo.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf Acesso em: 11 abril. 2024.

BOURDIEU, P. **Le champ scientifique.** Tradução de Paula Montero. França: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

CASTELO, C. E. F. **Um olhar sobre o desenvolvimento acreano:** a “florestania” e outras histórias. Presidente Prudente: Revista Nera, vol. 23, n. 51, pp. 117-132, 2020.

SANTOS, B. B. M. **O currículo das escolas brasileiras na década de 1970:** novas perspectivas historiográficas. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso), v. 22, p. 8, 2014.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, janeiro a junho de 2003.

CALDART, R. S. **EDUCAÇÃO DO CAMPO:** Notas para uma análise de percurso. Rio de Janeiro: Educ. Saúde, v. 7, p.35-64, março/junho, 2009.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Tradução de Noémia de Sousa, 1ª ed. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, v. 2, pp. 177-229, 1990.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRANZINI, J. F. **O ENSINO RELIGIOSO NA AMAZÔNIA ACREANA: A PRESENÇA-AUSÊNCIA DA RELIGIOSIDADE E DA CULTURA REGIONAL NO CURRÍCULO PRESCRITO**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, M. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Salto para o futuro**: construindo a escola cidadã: projeto político-pedagógico, Brasília, DF, 1998. p. 15-32.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GONÇALVES, R. M. Maneiras de resistir e ressignificar: *políticaspráticas* de currículos no cotidiano escolar. (2019). In: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Cotidianos e formação docente**: conversas, currículo e experiências com a escola. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GOODSON, I. F. **A construção social do currículo**. Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: EDUCA, 1997.

GROSGOUEL, R. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 2008.

GRZYB, G. C. **Teoria curricular crítica e pós-crítica**: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica. Analecta (UNICENTRO), v. 10, p. 11-25, 2012.

HAGE, S. A. M. 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, abril, 2012. In: MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (Orgs.). **Educação do Campo**. Em Aberto, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, Brasília: O Instituto, 1981.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; LIMA, I. M. S.; SOUZA, D. L. **Políticas de educação do campo em um cenário de desmonte das conquistas dos movimentos sociais**. REVISTA EM ABERTO - INEP, v. 35, p. 188-206, 2022.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educ. Soc., v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330201414453>.

IBGE, I. B. G. E. **Acrelândia**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/acrelandia.html> Acessado em: 08/07/2024.

LAURENITA, G. P. A. **BRINCADEQUÊ: brinquedos e brincadeiras no quilombo de lajeado**. 2021. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Tocantins (UFTO), Palmas, 2021.

LIMA, K. M.; LIMA, J. F. L.; MACHADO, T. M. R. A BNCC E A RETOMADA DOS PRINCÍPIOS DA ESCOLA NOVA. In: **Estudos em Ciências da Educação**. Vol. 5. 1ª Ed. Belém: Home, 2024.

MATTOS, G. F. F. Inventoras de trilhas de ensinoaprendizagem. In: GONÇALVES, R. M.; RODRIGUES, A.; RIBEIRO, T. **Cotidianos e formação docente: conversas, currículos e experiências com a escola**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

MACEDO, E. **Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 285–296, maio, 2006.

MACHADO, T. M. R. O Currículo do Ócio: da negação à ressignificação. ALBUQUERQUE, G. R. [et al] (Orgs.). **Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: Diáspora Amazônicas**. Rio Branco (AC): Edufac, 2013.

MELO, Arianne Sábado de. **ENQUANTO UMA CANOA DESCE O RIO... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2020.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. in: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. **Decoloniality: concepts, analyses, praxis**. Duke University Press, 2018.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5, 2004.

NAVARRETE, J. M. **Colonialidad y Des/colonialidad en América Latina: Elementos Teóricos**. *GEOgraphia*, 15(30), 8-32, 2014.

OLIVEIRA, Luciana da Costa. **A organização do meio social educativo de uma turma de Educação Infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2019.

OLIVO, G. D. **A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2019.

PONCE, B. J. **O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular**. Rio Grande do Sul: *Educação & Realidade*, 2016.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Edgardo Lander (ed.). Buenos Aires, CLACSO, 2005.

QUIJANO, A. **Modernidad, Identidad y Utopia en America Latina**. Lima: Sociedad y Política, Ediciones. 1988. pp. 01-69.

REIS, D. S. **A COLONIALIDADE DO SABER: PERSPECTIVAS DECOLONIAIS PARA REPENSAR A UNIVERS(AL)IDADE**. Educação e Sociedade. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.240967> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/#> Acessado em: 24/09/2024.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Tradução de Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, E. V. **Professores de campo na Amazônia – Acreana: atuação profissional e papel social**. 2019. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, 2019.

SILVA, T. T. D. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. ed. 8. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SMITH NEVES, M. do S.; COSTA ANDRADE, A. Trabalho, educação e omnilateralidade: uma perspectiva contra-hegemônica na formação acadêmica. In: **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 11(2), 214–222.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno falar?** Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THOMÉ, S. E. S. **Necessidades formativas dos professores de classes multisseriadas da educação do campo na Amazônia: apontamentos para uma proposta de formação**

continuada. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

TORRES, D. X. Estudos Pós-coloniais e Educação do Campo: Como foi planejada a subordinação dos Territórios Rurais e dos Povos Campesinos. In. LIMA, I.; SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G. (Org.) – 1ª Ed. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

VIERO, J. **Princípios e concepções da educação do campo**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

VIÑAO, A. **História das disciplinas escolares**. *Historia de la Educación: Revista interuniversitaria*, n. 25, pp. 243-269, 2006.

ANEXOS

A íntegra de todas as cláusulas e tópicos do TCLE podem ser conferidas numa única via a seguir (sem as assinaturas, de modo que cada assinatura foi recortada e demonstrada abaixo do termo para que se otimize os números de páginas utilizadas para os anexos):

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PESQUISA DE MESTRADO

1. CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA

Convidamos você para participar de uma pesquisa que tem a finalidade de produzir e trazer dados para a dissertação de Mestrado intitulada, temporariamente, de: **“O Currículo do Campo na Escola Rural Santa Lúcia III e o Seu Projeto Político-Pedagógico: As relações com a colonialidade do saber na Amazônia Acreana”**, que tem como pesquisador responsável o Professor Especialista Klebe Miranda de Lima, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (Ufac) o qual pode ser contatado por meio do telefone (68) 9 9208-8053. Solicitamos que você leia com atenção este **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)** e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecido e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicito que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa referente a esta dissertação de Mestrado tem por objetivo *investigar se é em que medida os elementos de colonialidade do saber aparecem no Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Santa Lúcia III, localizada no ramal Granada, km 16, em Acrelândia/AC, em suas esferas de concepção e, também, de implementação na visão dos estudantes, professoras/es (do 3º ano do E.M) e as/os gestoras/es da escola*. Posto isso, aplicarei o mesmo instrumento de pesquisa para você a fim de testar esse método de análise para servir de base na construção do texto de qualificação da minha dissertação de Mestrado.

2.1 Os procedimentos de análise dos dados serão realizados a partir da elaboração de questionário durante uma entrevista semiestruturada presencial, aplicados ao(s) estudante(s) do 3º ano do E.M, seus respectivos professores e a gestão da escola que foram selecionados(s) para essa pesquisa.

2.2 A sua participação é voluntária e consiste em conceder entrevista e responder ao questionário.

2.3 A população alvo é constituída por estudante(s), professores e a gestão da Escola de Ensino Fundamental e Médio Santa Lúcia III, localizada no ramal Granada, km 16, em Acrelândia/AC. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos futuramente.

3. ESCLARECIMENTOS SOBRE RISCOS, BENEFÍCIOS, PROVIDÊNCIAS, CAUTELAS E FORMAS DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como de natureza social e psicológica, do tipo constrangimento, exposição da imagem pessoal (identificação pública ou indevida dos participantes), perda de confiabilidade dos dados e registro equivocado de informações mediante realização e transcrição de entrevistas.

- A) Um risco leve de ordem moral é que você pode se sentir desconfortável ao externar suas concepções, pois a presença do pesquisador e as questões propostas no ato da entrevista podem ser recebidas com receio pelos participantes. O risco de desconforto será amenizado pelo comportamento deste pesquisador, que se comprometerá a não interferir nas aulas, a não tecerem quaisquer comentários sobre os docentes e suas práticas em outros ambientes e serem prudentes e cordiais na condução das entrevistas, evitando emitir juízos de valor.
- B) Dependendo do modo como este pesquisador fizer o registro da instituição, dos estudantes, professores e gestores participantes e do modo como os identificarei e os relacionarei às concepções e pontos de vista que assumem, poderá causar-lhes danos a sua imagem pessoal e social, sendo este um risco moral moderado. Para evitarmos esse risco, seu nome será preservado de modo a ser substituído por letras e números ou qualquer outro tipo de código numérico, alfabético, fictício e outros que possam censurar a verdadeira identidade de todos os participantes da pesquisa em todos os registros feitos pelo pesquisador e em cada arquivo armazenado em computadores.
- C) Um risco grave de ordem social que poderá ocorrer é a perda de confiabilidade dos dados, devido aos dados coletados, as informações da instituição e dos estudantes, professores e gestores participantes que serão armazenados em computadores, tais dados podem ser acessados por sujeitos não envolvidos no projeto. Isso pode lhe causar, também, exposição indevida. Para evitar os riscos ligados à perda de confiabilidade dos dados, todo o material coletado será arquivado nos computadores do pesquisador, e todos os arquivos serão protegidos por senha.
- D) As entrevistas poderão ser gravadas em áudio e depois transcritas, desta forma, há o risco moderado de ordem moral, pois o pesquisador pode fazer uma transcrição equivocada, que não registre fielmente as informações expostas por você. Quanto a esse risco, tentaremos evitá-lo deixando claro no registro da pesquisa tudo aquilo que fora dito de modo literal, a partir das gravações realizadas durante as referidas entrevistas.

-
4. Cumpro o dever de esclarecer que durante a realização da pesquisa você será acompanhado(a) e assistido(a) pelo pesquisador que deverá ser informado sobre a necessidade de assistência psicológica ou de custos referente a participação na pesquisa e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhado(a), tendo o direito a todos os benefícios da pesquisa que lhe couber.

GARANTIAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

- 4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.
- 4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.
- 4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcido pelo pesquisador responsável.
- 4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizado nos termos da legislação brasileira.
- 4.5 Após assinado por você e pelo pesquisador responsável, você receberá uma via deste TCLE.
- 4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados ao pesquisador responsável Klebe Miranda de Lima, pelo telefone nº (68) 9 9208-8053 e pelo e-mail klebe.lima@ufac.br.

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, _____, RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, ____ de _____ 2024.

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador Responsável

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Marcia do Nascimento Campos Guesqui, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 15 de Julho 2024.

Marcia do Nascimento Campos Guesqui
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima
Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Adnilson João Negreli, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 15 de Julho 2024.

Adnilson João Negreli
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima
Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Neide Mara Salvador de Lima, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 15 de Julho 2024.

[Signature]
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima
Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Fernanda Guaresqui de Regende, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 15 de julho 2024.

Fernanda Guaresqui de Regende
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe Miranda de Lima
Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Leibel Van Denty Canaro, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 15 de julho 2024.

Leibel Van Denty Canaro
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima
Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Putafany de Lima Ribeiro, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 31 de julho 2024.

Putafany de Lima Ribeiro
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima
Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Pedro Henrique Araújo Gonçalves, RG Nº 25/07/2006, CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 4 de fevereiro 2024.

Pedro Henrique A. Gonçalves

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima

Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Guilherme Vitor Da Costa Sousa, RG Nº 25/07/2006, CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 25 de Julho 2024.

Guilherme Vitor Da Costa Sousa

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima

Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

5. CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA OU SEU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Luciana Batista de Oliveira, RG Nº [REDACTED], CPF Nº [REDACTED], declaro ter sido plenamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Rio Branco, Acre, 15 de julho 2024.

Luciana Batista de Oliveira

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Klebe M. Lima

Assinatura do Pesquisador Responsável

Página 3 de 3

OBSERVAÇÕES:

Nem todos os sujeitos da pesquisa que assinaram o presente TCLE tiveram suas respostas explicitadas no corpo do texto e durante sua análise. Essa metodologia tem por finalidade garantir a integridade moral e intelectual dos sujeitos da pesquisa uma vez que dificulta sua precisa identificação nas respostas oferecidas pelas entrevistas realizadas em campo. Nessa medida, objetivo não relacionar diretamente esses sujeitos entrevistados com as respostas que foram dadas, de modo a preservar suas identidades como precaução a qualquer tipo de exposição indevida e que venha a causar danos morais ou psicológicos aos indivíduos ou mesmo à instituição onde a pesquisa de campo foi realizada.