

As influências do neoliberalismo na Base Nacional Comum Curricular e os desafios à Educação do Campo na Amazônia

The Influences of Neoliberalism on the National Common Curricular Base and the Challenges to Rural Education in the Amazon

Las influencias del neoliberalismo en la Base Nacional Común Curricular y los desafíos para la educación rural en la Amazonía

Marcelo Bagata Tavares¹  

Heloisa da Silva Borges²  

Resumo

Este estudo analisa as influências do neoliberalismo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos sobre a Educação do Campo na Amazônia. Metodologicamente, adotou-se uma análise teórico-documental fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, o levantamento incluiu leitura da introdução e dos fundamentos pedagógicos da BNCC junto a um tratamento bibliográfico de caráter ensaístico sobre neoliberalismo e Educação do Campo, possibilitando apreender as contradições e mediações presentes no currículo. Os resultados evidenciam que a imposição de um modelo curricular padronizado, reforça a despolitização da escola do campo, desconsiderando a luta histórica dos trabalhadores e suas demandas por justiça social, terra e cultura. Portanto, ao consolidar um projeto educacional neoliberal, a BNCC reafirma o papel da escola como instrumento de adaptação funcional ao capital, formando sujeitos conformados com a ordem social vigente, marcados pela visão individualista e competitiva, distantes do protagonismo coletivo e da consciência de classe nos territórios das Águas Terras e Florestas.

Palavras-chave: educação do campo; política curricular; contexto amazônico.

Abstract

This study analyzes the influences of neoliberalism on the Brazilian National Common Curriculum Base (BNCC) and its impacts on Rural Education (Educação do Campo) in the Amazon. Methodologically, a theoretical-documental analysis grounded in Historical-Dialectical Materialism was adopted. The study included an examination of the BNCC's introduction and pedagogical foundations, along with an essay-style bibliographic review on neoliberalism and Rural Education, which made it possible to apprehend the contradictions and mediations present in the curriculum. The results show that the imposition of a standardized curricular model reinforces the depoliticization of rural schools, disregarding the historical struggles of workers and their demands for social justice, land, and culture. Therefore, by consolidating a neoliberal educational project, the BNCC reaffirms the role of the school as an instrument of functional adaptation to capital, shaping subjects who conform to the prevailing social order, marked by individualistic and competitive perspectives, and distanced from collective protagonism and class consciousness in the territories of Waters, Lands, and Forests.

Keywords: rural education; curriculum policy; Amazonian context.

Resumen

Este estudio analiza las influencias del neoliberalismo en la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y sus impactos en la Educación del Campo en la Amazonía. Metodológicamente, se adoptó un análisis teórico-documental fundamentado en el Materialismo Histórico-Dialéctico. El levantamiento incluyó la

¹ Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, Brasil.

² Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, Brasil.

lectura de la introducción y de los fundamentos pedagógicos de la BNCC, junto con un tratamiento bibliográfico de carácter ensayístico sobre neoliberalismo y Educación del Campo, lo que permitió aprehender las contradicciones y mediaciones presentes en el currículo. Los resultados evidencian que la imposición de un modelo curricular estandarizado refuerza la despolitización de la escuela del campo, desconociendo la lucha histórica de los trabajadores y sus demandas por justicia social, tierra y cultura. Por lo tanto, al consolidar un proyecto educativo neoliberal, la BNCC reafirma el papel de la escuela como instrumento de adaptación funcional al capital, formando sujetos conformados con el orden social vigente, marcados por una visión individualista y competitiva, y distantes del protagonismo colectivo y de la conciencia de clase en los territorios de Aguas, Tierras y Bosques.

Palabras clave: educación del campo; política curricular; contexto amazónico.

Introdução

A Educação enquanto prática social institucionalizada, colabora com os processos de construção coletiva da sociedade e é permanentemente atravessada por disputas ideológicas. No contexto contemporâneo, destaca-se a influência do projeto neoliberal, que tem orientado políticas educacionais no Brasil e em outros países, sobretudo por meio de uma racionalidade assentada na mensuração de resultados, na produtividade e na eficiência. Essa orientação ganha força com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, documento que reorganiza a Educação Básica por meio de competências e habilidades alinhadas às demandas do mercado (Brasil, 2018).

Entretanto, a adoção de um currículo nacional padronizado suscita debates importantes. Embora seja apresentada como instrumento de garantia de qualidade e equidade, a BNCC tende a uniformizar práticas e orientações, o que pode entrar em tensão com realidades socioterritoriais diversas, como as de comunidades camponesas, ribeirinhas, quilombolas e indígenas da Amazônia. Nessas regiões, a implementação da política curricular suscita questionamentos sobre sua adequação às condições concretas de vida, às características das escolas do campo e ao trabalho docente.

As discussões em torno da BNCC expressam contradições típicas das políticas educacionais neoliberais: de um lado, seus defensores afirmam seu potencial democratizador; de outro, críticos apontam riscos de padronização, controle do trabalho pedagógico e perda de autonomia das escolas (Silva; Cantarelli, 2019). Tais tensões adquirem relevância especial quando se considera o modo como políticas curriculares podem impactar as práticas e os projetos educativos voltados aos sujeitos trabalhadores do campo, especialmente na Amazônia.

Frente a isso, torna-se urgente analisar como as políticas curriculares, particularmente a BNCC, são concebidas e implementadas sob o ideário neoliberal, e como essas políticas tensionam, invisibilizam ou inviabilizam experiências pedagógicas comprometidas com a realidade concreta dos (as) trabalhadores (as) do campo amazônico. Compreender essas contradições exige uma análise crítica e dialética, que desvende os interesses políticos, econômicos e ideológicos nessa disputa e que considere tanto a história quanto a dinâmica social que as atravessa, para que possamos compreender na sua totalidade, os movimentos e os interesses que as sustentam (Cury, 1986).

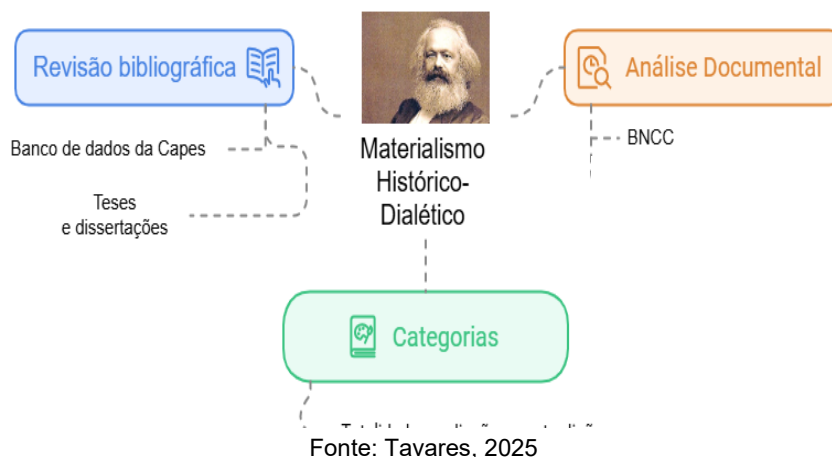
A partir disso, este trabalho expõe respostas à seguinte pergunta: Como a Base Nacional Comum Curricular, concebida sob a lógica neoliberal, pode impactar a Educação

do Campo na Amazônia e que desafios impõe à construção de práticas pedagógicas socialmente referenciadas com a realidade dos estudantes?

Para responder essa questão, temos como objetivo central: discutir as influências do neoliberalismo no campo educacional, com foco para a BNCC e os seus impactos na Educação do/no Campo na Amazônia. Esse texto é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM), na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Os caminhos teóricos-metodológicos do estudo foram subsidiados pelo marco epistêmico do Materialismo Histórico-Dialético, onde analisamos o objeto dentro de um contexto mais abrangente, vinculado à totalidade das relações sociais e suas determinações econômicas, políticas e sociais, junto às categorias da teoria de Marx: totalidade, contradição e mediação (Kosik, 2011; Cury, 1986; Gadotti, 2012; Netto, 2011; Marx, 2004; Marx; Engels, 2007, 2008). Baseado nesses autores, conclui-se que o Materialismo Histórico-Dialético transcende a simples aplicação de técnicas procedimentais, configurando-se como um corpo teórico coerente que sustenta a análise. Trata-se, simultaneamente, de um método e de uma postura crítica em relação ao mundo, baseada numa concepção materialista da realidade.

Imagem 1 - Desenho teórico-metodológico do processo de investigação



A pesquisa configurou-se como uma análise teórico-documental, fundamentada na revisão bibliográfica, organizado em etapas, sendo a primeira o levantamento e a análise bibliográfica, conforme a imagem 1. Este momento constituiu um tratamento bibliográfico de caráter ensaístico do trabalho, permitindo, ao mesmo tempo, a compreensão das discussões preexistentes sobre a BNCC, neoliberalismo e a Educação do Campo e as suas determinações históricas, econômicas, políticas e sociais. Além disso, essa etapa viabilizou a identificação, o registo e a categorização das produções científicas já realizadas sobre o estudo, para criar o estado do conhecimento (Santos; Morosini, 2021; Severino, 2013).

O levantamento realizado evidencia um conjunto de produções ainda restrito, composto majoritariamente por dissertações e teses desenvolvidas ao longo dos últimos dez anos, que abordam temas recorrentes como políticas curriculares para a Educação do Campo, processos de nucleação, convergências e tensões entre conhecimentos locais e conhecimento escolar, bem como percepções e práticas de profissionais que atuam no campo. O conjunto das pesquisas analisadas revela ainda lacunas importantes, sobretudo quanto à aplicação da BNCC e de referenciais estaduais nas realidades do campo, à formação docente voltada para práticas contextualizadas e à ausência de estudos longitudinais e comparativos que permitam compreender os efeitos das políticas ao longo do tempo (Tavares, 2025).

Apesar dessas lacunas, observa-se avanço significativo na consolidação da Educação do Campo como objeto de investigação acadêmica, na ampliação da diversidade metodológica e na identificação de experiências pedagógicas potencialmente transformadoras, bem como no fortalecimento da articulação entre universidade, escolas e movimentos sociais, o que contribui para ampliar o campo de conhecimento e sustentar propostas curriculares mais democráticas e contextualizadas.

A continuidade dessas pesquisas é fundamental para o avanço da produção do conhecimento sobre a Educação do Campo porque esse campo educativo permanece atravessado por contradições estruturais que exigem permanente investigação crítica. Produzir conhecimento significa, portanto, disputar concepções epistemológicas e afirmar a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, ancorado na diversidade cultural, no trabalho e nas lutas dos sujeitos do campo. Em síntese, os 9 trabalhos: 5 dissertações e 4 teses encontrados e analisados nessa etapa da pesquisa foram essenciais para refletir sobre a produção do conhecimento e a política curricular voltada à escola do campo, articulando-se ao projeto de formação social defendido pela Educação do/no Campo, em contraposição à concepção de formação por competências expressas na BNCC.

A segunda parte desse processo consistiu no levantamento e análise documental dos textos curriculares relacionados à política de orientação curricular da BNCC (Cellard, 2008). O primeiro passo foi a escolha das nossas bases de busca, especificamente o portal do Ministério da Educação (MEC). O contato inicial com esses documentos ocorreu por meio de uma leitura exploratória, para identificar as suas características e a sua relação com a Educação do Campo.

No tocante, foi realizada uma leitura mais analítica dos textos curriculares, à medida que as condições teóricas iam ganhando mais expressividade. Nesse processo, o empírico foi categorizado com base no movimento real, evoluindo para o concreto pensado e teorizado (Netto, 2011). A análise dos escritos documentais foi realizada na apresentação, introdução e fundamentos pedagógicos da BNCC, bem como o contexto histórico, político e econômico, com o objetivo de compreender as relações entre a BNCC e a Educação do Campo na Amazônia, identificando as suas aproximações e distanciamentos sobre o que defende o movimento Por uma Educação do Campo e os documentos oficiais dessa modalidade educacional.

Ressaltamos que os documentos são produtos que refletem informações escolhidas, avaliações, análises, tendências e o contexto da sociedade, pois não são neutros, mas sim frutos de combinações e intenções, valores e discursos imersos nas contradições da sociedade de classes (Evangelista; Shiroma, 2019). O método de Marx nos permitiu extrair a materialidade, a historicidade e a dialética presente na BNCC. A materialidade concreta releva que foi elaborada por sujeitos numa realidade objetiva, nos espaços de poder. Essa realidade também é histórica, inserida num contexto político e econômico, marcado pelo avanço do neoliberalismo na educação e pelo cenário pós-golpe de 2016, além disso, é dialética, ao conter contradições e forças antagônicas, gerando movimentos de avanços e retrocessos na educação.

Nesse sentido, os resultados desse processo investigativo estão divididos em duas partes, a primeira seção aborda como a política educacional possui interferências neoliberais e o impacto dessas políticas na orientação de currículo proposto pela BNCC. A segunda seção discute os desafios de construir uma Educação do Campo na Amazônia frente à BNCC. Por fim, as considerações finais sintetizam a discussão ressaltando as implicações do neoliberalismo no documento de orientação curricular e a necessidade de se construir a contra-hegemonia.

Política Educacional e o neoliberalismo: o currículo orientado pela BNCC

Essa seção discute a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como expressão de um projeto educacional neoliberal, evidenciando seus impactos na organização do currículo, sobretudo na Amazônia. Para iniciar a discussão, é preciso compreender que a política curricular brasileira está profundamente imbricada nas disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam o Estado capitalista. Longe de ser neutra, a construção do currículo expressa as correlações de forças entre classes sociais e os interesses do capital. A partir dos anos 1990, com o avanço da ofensiva neoliberal, organismos multilaterais como o Banco Mundial e a UNESCO passaram a influenciar diretamente as políticas educacionais de países periféricos, como no Brasil, promovendo reformas orientadas pela lógica do mercado (Freitas, 2018; Mota-Junior; Maués, 2014).

Nesse cenário, o currículo escolar deixa de ser compreendido como espaço de formação crítica e emancipadora, e passa a ser concebido como instrumento para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à empregabilidade, eficiência e competitividade (Branco, 2017; Sacramento, 2024; Pinto; Boscardoli, 2018). No tocante a esse processo, o Estado brasileiro atua como agente articulador dessa agenda, subordinando a educação às demandas do capital global e reforçando desigualdades sociais, especialmente, em territórios historicamente excluídos como os do campo amazônico.

A BNCC, aprovada em 2018, é expressão direta dessa lógica. Embora se apresente como um instrumento para garantir qualidade e equidade, impõe um currículo homogêneo, centrado em competências básicas, que ignora as diversidades regionais, os modos de vida

da classe trabalhadora amazônica, espalhada pelos territórios, das águas e das florestas, e as contradições da sociedade capitalista (Albarado; Russo; Hage, 2022). Ao não considerar essa realidade concreta, a BNCC reduz a educação a um mecanismo de adaptação ao sistema produtivo e de gestão da força de trabalho desempregada.

Essa concepção despolitiza e desumaniza a escola, transforma professores em técnicos reprodutores de conteúdos padronizados e nega a educação como prática social transformadora. A formação crítica e a valorização dos conhecimentos locais são substituídas por conteúdos orientados para resultados mensuráveis. Como apontam Freitas (2018) e Dourado e Oliveira (2018), esse processo revela uma aliança entre o Estado e o capital que deslegitima os espaços de participação social e esvazia o papel da educação pública como promotora da emancipação.

Dessa forma, torna-se necessário desvelar os sentidos ocultos da BNCC e denunciar seus possíveis efeitos nas escolas do campo na Amazônia, onde as desigualdades estruturais se aprofundam com a imposição de uma política curricular que desconhece as condições reais de existência dos sujeitos. A disputa pelo currículo, portanto, é também uma disputa por projeto de sociedade (Apple, 2008, Malanchen, 2016).

É lícito afirmar que as políticas públicas, incluindo as educacionais, são produtos históricos, moldadas por disputas entre forças sociais e interesses divergentes. Desse modo, as políticas públicas refletem as contradições da luta de classes, sendo tanto instrumentos de controle quanto espaços de disputa e resistência social (Evangelista; Shiroma, 2019; Vieira, 2007, Behring; Boschetti, 2009, Lima, 2014, Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002; Saviani, 2007). Por isso, é tarefa nossa demarcar território nessa disputa em torno da orientação curricular da escola pública.

A BNCC não deve ser compreendida apenas como um referencial pedagógico, mas como parte de um projeto neoliberal que atende diretamente às exigências do sistema capitalista. Trata-se de uma política educacional que visa formar indivíduos capazes de competir no mercado de trabalho, reforçando o ideário de meritocracia e individualismo. Ao definir “competência” como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para responder às demandas da vida cotidiana (Brasil, 2018), o documento opera uma função pragmática e redutora da educação, orientando-a para a lógica do empreendedorismo de si e da empregabilidade, bem como “aos interesses de fundações, instituições e grupos empresariais que favorecem os preceitos de gestão científica e mercantil do currículo” (Fávero; Centenaro; Bukowski, 2021).

Na mesma calha, Borges (2015) e Rosa e Ferreira (2018), pontuam que esse modelo desloca a responsabilidade das desigualdades para os próprios sujeitos, naturalizando o fracasso escolar como resultado da falta de esforço individual. O discurso de “aprender a aprender”, amplamente difundido na BNCC, mascara a desvalorização do conhecimento científico e crítico, promovendo a fragmentação dos conhecimentos e contribuindo para a alienação dos estudantes. Essa perspectiva pedagógica substitui a formação integral por uma instrução técnica e instrumental, alicerçada nos interesses do capital (Marsiglia *et al.*, 2017).

Ao alinhar-se às concepções liberais de autores como Smith (2016) e Friedman (1984), a BNCC reforça a ideia de que o sucesso econômico é resultado direto do engenho e da habilidade individual, apagando as determinações estruturais da desigualdade social. Sob análise marxista, como aponta Zuck (2023), essa lógica esconde as relações de exploração e alienação, transformando a educação em instrumento de adaptação funcional dos trabalhadores à lógica do capital, reduzindo direitos a mercadorias e sujeitos a capital humano.

Com isso, podemos evidenciar que as investidas do capital sobre a educação possuem raízes históricas e se expressam, em grande medida, pela implementação de “novas” políticas que modificam, de maneira arbitrária, a legislação vigente. Paralelamente, observa-se a gradativa retirada do Estado de seu papel no financiamento das políticas públicas, o que cria condições favoráveis para a expansão da influência e do controle de grupos empresariais no âmbito educacional, consolidando a lógica da privatização e da mercantilização do ensino (Santos, 2020).

Nesse processo, a escola pública, voltada às classes que vivem do trabalho, passa a oferecer uma formação mínima, voltada à inserção precária no mercado de trabalho, o que Marx (2013) já denunciava como uma “educação popular em doses prudentemente homeopáticas”. Assim, a educação deixa de ser um direito social e passa a ser um mecanismo de controle, manutenção das desigualdades e reprodução da hegemonia burguesa (Freitas, 2018, Malanchen; Trindade; Johaan, 2021).

A BNCC, portanto, reconfigura a educação sob os moldes da racionalidade produtivista, despolitizando a escola e esvaziando o currículo como espaço de disputa social. A centralidade na competência técnica fragmenta os processos formativos e ignora as contradições materiais que envolvem o trabalho pedagógico, como já denunciavam Frigotto e Ciavatta (2003). Trata-se de uma expressão do modelo Toyotista de educação: flexível para o capital, rígido para a formação crítica e emancipadora.

Para Saviani (2020), o processo de ensino-aprendizagem exige mediação intencional, apropriação progressiva do conhecimento e articulação entre teoria e prática, o oposto da lógica do “aprender a aprender”. A BNCC, ao ignorar essa complexidade, converte-se num instrumento de conformação da escola à ordem vigente, reforçando a dicotomia entre uma educação técnica e limitada para os filhos da classe trabalhadora e um ensino amplo e formativo para as elites.

Em síntese, a BNCC representa a consolidação de um modelo educacional funcional ao capital, que aprofunda as desigualdades, esvazia a função social da escola e nega aos sujeitos populares o direito à formação crítica, científica e humanizadora. Essa realidade é particularmente perversa nas regiões historicamente negligenciadas, como o campo amazônico, onde as políticas curriculares se impõem sem considerar os modos de vida, as lutas e as resistências locais.

Concordamos com Apple (2008) e Arroyo (2013) ao afirmarem que o currículo é um território de disputa ideológica, nunca neutro ou técnico. A BNCC, sob a aparência de inclusão e inovação pedagógica, promove a exclusão ativa das vozes dos movimentos sociais, professores da escola pública e trabalhadores da Educação do Campo,

desconsiderando as particularidades territoriais e os conhecimentos populares que compõem a diversidade cultural e socioeconômica do Brasil.

No contexto amazônico, essa exclusão se mostra ainda mais violenta. A Educação do Campo, como defendem Borges (2015), Caldart (2016) e Santos (2020), constitui-se como um projeto político de resistência, vinculado à luta por justiça social, terra, cultura e dignidade. Ao impor um currículo padronizado que desconsidera os modos de vida, as formas de trabalho e os conhecimentos da classe trabalhadora que vive no campo, espalhados nos territórios das águas, terras e florestas. A BNCC reafirma o lado dominante do Estado capitalista, promovendo o apagamento das identidades dos sujeitos do campo.

Saviani (2007) aponta que as reformas curriculares, quando orientadas por interesses empresariais, cumprem a função de manter a ordem burguesa, travestidas em discursos de qualidade, inovação, protagonismo e autonomia. A suposta neutralidade da BNCC é, portanto, um dispositivo ideológico, que contribui para a reprodução das relações sociais de produção, ao mesmo tempo em que oculta sua função de legitimação do *status quo*. Desse modo, a valorização do empreendedorismo, da meritocracia e da responsabilidade individual, todos princípios centrais do neoliberalismo, reforça a culpabilização dos sujeitos subalternizados pelas próprias condições de opressão. Essa lógica, já presente em Adam Smith (2016) e radicalizada por Friedman (1984), sustenta que o sucesso depende unicamente do esforço individual, negando as determinações históricas e materiais que impedem a maioria da população de acessar direitos básicos.

Em contraposição, a Educação do Campo surge como proposta contra-hegemônica, que resgata o sentido coletivo da educação, vincula o conhecimento da realidade concreta das comunidades e valoriza a luta, o trabalho e cultura como princípio educativo. Ao recusar o modelo neoliberal de educação, os sujeitos do campo afirmam outra concepção de currículo, não como instrumento de domesticação, mas como espaço de disputa, diálogo e construção da consciência de classe.

Os desafios da Educação do/no Campo na Amazônia frente à BNCC

No tocante a exposição dos resultados da pesquisa, essa seção aponta as implicações da lógica neoliberal existente na construção da BNCC e os desafios a Educação do Campo na Amazônia, uma vez que essa concepção de educação constitui uma frente contra-hegemônica de pensar e agir na sociedade de classes.

Com isso, deixamos entendido que a formulação das políticas públicas educacionais brasileiras, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete a reprodução dos fundamentos do liberalismo econômico, atualizados sob a lógica do neoliberalismo. Trata-se de um projeto formativo voltado para a padronização de conhecimentos e a consolidação de uma educação voltada ao mercado, que desconsidera as contradições históricas, territoriais e sociais presentes na realidade amazônica, sobretudo nas escolas do campo.

A Educação do Campo, por sua vez, emerge como expressão concreta das lutas e das necessidades históricas dos trabalhadores do campo. Trata-se de um movimento político e pedagógico que busca romper com a lógica homogeneizadora e funcionalista da

educação rural tradicional (Borges, 2015, Caldart, 2009, Munarim, 2008), propondo uma pedagogia comprometida com os modos de vida, culturas, conhecimentos e práticas coletivas dos sujeitos do campo. No entanto, a BNCC, ao propor um currículo único e universal, desconsidera as determinações históricas, geográficas e culturais da região amazônica e ignora a complexidade de seus sujeitos e territórios.

Ao privilegiar competências e habilidades alinhadas à lógica de mercado, a BNCC impõe uma concepção instrumental de educação, fragmentando os conteúdos e priorizando a empregabilidade em detrimento da formação humana omnilateral. Essa lógica entra em choque com os princípios da Educação do Campo, que tem como fundamento a valorização da experiência histórica dos sujeitos, suas formas próprias de organização do trabalho e de relação com a natureza, aspectos centrais na vida das populações do campo amazônico.

De acordo com Malanchen, Matos e Orso (2020) e Cruz (2021), essa padronização curricular representa, na prática, uma estratégia de controle ideológico da classe trabalhadora. Ao ocultar as mediações históricas e sociais que produzem as desigualdades, a BNCC despolitiza o currículo, subordinando-o às exigências do capital. O projeto pedagógico que daí decorre é incompatível com uma formação crítica e emancipadora, especialmente no campo amazônico, onde as realidades materiais, sociais e culturais dos povos do campo são historicamente negligenciadas pelas políticas estatais.

No contexto da Amazônia, a educação como prática institucionalizada é atravessada por múltiplas contradições: entre o capital e o trabalho; entre a mercantilização da natureza e os modos tradicionais de vida; entre a escola urbana-industrial e a escola do campo. Essas tensões não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser analisadas sob a perspectiva da totalidade, como propõem Colares (2011) e Colares e Colares (2016), ao ressaltarem que a região amazônica deve ser entendida em suas relações com o projeto histórico de expansão do capital, que a explora e a subalterniza.

A escola do campo, nesse contexto, precisa afirmar-se como espaço de resistência e construção coletiva, articulando currículo, cultura, trabalho e identidade. Isso implica rejeitar os modelos impostos de fora e defender um projeto político-pedagógico gestado no interior das comunidades. Vasconcelos e Albarado (2021) enfatizam que o currículo deve estar comprometido com as lutas da classe trabalhadora do campo, com seus conhecimentos e com a construção de uma consciência crítica que permita aos sujeitos compreenderem sua inserção contraditória na totalidade social.

A incorporação da realidade concreta dos sujeitos do campo no currículo escolar não significa o abandono da ciência historicamente produzida, mas sim o seu diálogo com os conhecimentos locais, as práticas comunitárias e as necessidades materiais das populações. Isso exige uma pedagogia crítica, que tome como ponto de partida o trabalho, a relação com o território, a cultura camponesa e os processos históricos de luta e resistência como nos ciclos do extrativismo, da borracha e do avanço do agronegócio.

Como prevê o artigo 2º do Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política de Educação do Campo e o PRONERA, o currículo das escolas do campo deve respeitar as especificidades locais, dialogando com as formas de organização do trabalho, as relações com o meio ambiente e os modos de vida das comunidades. As Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) também reforçam esse compromisso ao afirmar que a identidade dessas escolas está vinculada à realidade sociocultural e econômica dos seus sujeitos.

Nesse sentido, Bezerra Neto e Nunes (2023) defendem que a política curricular para o campo deve articular conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos à realidade concreta das comunidades, tendo como horizonte um projeto de transformação social. A educação do campo, enquanto expressão da luta de classes, deve possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente suas condições de existência e se organizem coletivamente em defesa de seus direitos e de um novo projeto de sociedade.

Assim, a construção curricular na Amazônia não pode ser guiada por fórmulas prontas, mas deve emergir da escuta ativa, da participação dos sujeitos e da mediação crítica entre o particular e o geral. O campo amazônico, ainda que submetido às contradições da relação capital-trabalho, se constitui por outras formas de sociabilidade como a agricultura familiar, o extrativismo sustentável e a convivência com os ciclos da floresta e das águas, o que demanda uma abordagem pedagógica dialética, que compreenda a complexidade dessas relações (Mourão; Uchôa; Borges, 2020).

Caldart (2004, 2016) afirma que a escola do campo deve ser um espaço fecundo de construção coletiva, que se posicione política e pedagogicamente ao lado da classe trabalhadora, reconhecendo suas lutas, memórias, práticas e conhecimentos como fundamentos de uma educação crítica e transformadora. Ao recusar os modelos prontos impostos pela BNCC, a Educação do Campo afirma-se como um projeto contra-hegemônico, comprometido com a construção de uma nova hegemonia desde os territórios camponeses e amazônicos.

Nossos resultados mostram que a gênese da Educação do Campo emerge da totalidade das relações sociais que conformam a vida material dos sujeitos do campo, constituindo-se como um projeto político-pedagógico forjado nas lutas dos movimentos sociais e trabalhadores do campo. Sua concepção educativa articula-se à realidade concreta, ao trabalho como princípio educativo, à cultura camponesa e à construção da consciência crítica, tendo como horizonte a formação omnilateral do ser humano (Caldart, 2009, Tavares *et al.*, 2024).

Em contrapartida, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se como expressão da mundialização do capital e da hegemonia neoliberal, cuja racionalidade reduz a educação à lógica mercantil, tratando-a como serviço e adaptando a escola à lógica empresarial. Nessa perspectiva, a formação humana é capturada por um currículo padronizado, centrado em competências e habilidades funcionalizadas ao mercado de trabalho, ou à gestão da força de trabalho desempregada. Trata-se de um projeto que escamoteia as contradições sociais e reafirma o controle ideológico sobre a classe trabalhadora, especialmente sobre os sujeitos do campo.

A Educação do Campo, fundada na pedagogia histórico-crítica e na pedagogia socialista, expressa a contradição entre os interesses das classes dominantes, que buscam a manutenção da ordem capitalista, e as necessidades históricas das classes trabalhadoras, que demandam uma escola comprometida com a emancipação humana

(Caldart, 2016). Diferente disso, Fávero, Centenaro e Bukowski (2021) mostram que a BNCC, ao impor uma perspectiva tecnicista e urbano-industrial, opera como mediação da dominação de classe, essa realidade exposta, trazendo para a nossa análise, desconsidera a realidade dos trabalhadores do campo e impõe um currículo alheio às práticas sociais e aos modos de vida camponeses, gerando alienação e estranhamento em relação à própria existência.

Teóricos como Fernandes, Cerioli, Caldart (2011) e Caldart (2016) reafirmam a Educação do Campo como expressão de um projeto contra-hegemônico de sociedade, que busca romper com a lógica capitalista ao valorizar a cultura, os conhecimentos populares, a organização comunitária e a relação dos sujeitos com os bens comuns, a terra, a floresta e as águas. A luta por um currículo crítico e emancipador é, portanto, mediação essencial para a construção de um projeto de educação socialista. É nesse sentido que denunciemos o caráter normativo e homogeneizante da BNCC, uma vez que não dialoga com os princípios da Educação do Campo.

Dito isso, é preciso tomar posição frente a esses dois projetos de sociedade que chagam até a escola do campo. Freire (1987) já alertava que recusar-se a tomar posição diante das disputas educacionais é, na verdade, aderir aos interesses da classe dominante. Nesse sentido, não há neutralidade possível quando se trata da disputa pelo currículo: ou ele serve à reprodução das estruturas de opressão, ou constitui-se em instrumento de denúncia e transformação da realidade.

Como nos lembra Tavares (2025), somente uma educação que parte da prática social dos trabalhadores da Amazônia e se fundamenta na práxis revolucionária é capaz de romper com a lógica colonial e neoliberal que sustenta o currículo oficial. A BNCC, ao ocultar as determinações históricas e materiais da educação, atua como mediação ideológica da ordem burguesa, funcionalizando o processo educativo aos interesses do agronegócio, das grandes corporações e da financeirização da vida.

A racionalidade neoliberal imposta pela BNCC esvazia a educação de seu conteúdo político e histórico, promove o individualismo, incentiva o empreendedorismo e desqualifica o trabalho coletivo e comunitário, fundamentais para a vida nos territórios amazônicos. Em lugar da formação omnilateral e da consciência crítica, a BNCC oferece uma formação adaptativa e performativa, negando as mediações necessárias para compreender e transformar a realidade social.

Corroborando com a análise, Malanchen, Matos e Orso (2020), versam que a formação por competências promovida pela BNCC subordina o conhecimento às exigências do capital e nega a sua função social e crítica. O currículo torna-se, então, campo de disputa entre projetos societários antagônicos: de um lado, o projeto burguês, reproduzidor das desigualdades; de outro, o projeto popular e socialista, voltado à emancipação da classe trabalhadora.

A BNCC, ao impor um modelo homogêneo e descontextualizado, nega a historicidade dos sujeitos do campo e contribui para a descaracterização das escolas amazônicas, tornando-as aparelhos de reprodução das lógicas de mercado. Em vez de

espaços de resistência e luta, as escolas do campo correm o risco de se converterem em instrumentos de despolitização e adaptação passiva às exigências do capital.

Dessa forma, a realidade amazônica, marcada por uma complexa totalidade socioambiental, cultural, econômica e política, exige um projeto educativo radicalmente distinto daquele defendido pela racionalidade neoliberal. É preciso construir uma escola do campo que reconheça a contradição entre capital e trabalho, que compreenda sua inserção nas determinações históricas do capitalismo dependente e que atue coletivamente na sua superação (Uchôa, 2022).

Borges (2016), Verdério e Barros (2020) defendem que a educação dos filhos e filhas dos trabalhadores do campo deve ser compreendida como direito, não como mercadoria. Tal direito só se efetiva com a superação das amarras do currículo urbano-industrial e com a construção coletiva de uma pedagogia crítica, enraizada na realidade do território e na luta de classes. Nessa discussão, a prática social deve ser compreendida como categoria fundante do processo educativo. Por meio da interação com a natureza e da experiência com o trabalho, os sujeitos do campo transformam o mundo e a si mesmos, essa é a mediação fundamental que deve organizar os conteúdos escolares. Os conhecimentos historicamente sistematizados devem ser apropriados criticamente, contextualizados às vivências territoriais e convertidos em instrumento de emancipação.

No tocante, Vasconcelos e Albarado (2021) destacam que o currículo na Educação do Campo deve ser orientado pelas dinâmicas do território, pelas formas de organização comunitária, pelas expressões culturais, linguísticas e estéticas dos povos amazônicos, opondo-se à lógica colonial que pretende padronizar o pensamento e anular as diferenças.

A Educação do Campo, ao articular-se à Pedagogia do Oprimido, à Pedagogia do Movimento e às experiências comunitárias, afirma-se como mediação transformadora entre os sujeitos do campo e a totalidade social, intervindo sobre as condições concretas de exploração e opressão, especialmente na Amazônia, onde o trabalho com a terra, a água e a floresta compõem os fundamentos materiais da existência (Borges, 2015, Caldart, 2009).

Assim, reafirmamos que o currículo da Educação do Campo na Amazônia deve estar comprometido com a totalidade das lutas dos trabalhadores, com a denúncia das contradições do capital e com a mediação educativa necessária à construção de sujeitos históricos capazes de conhecer, interrogar e transformar a realidade. Não basta refletir ou interagir com o mundo tal como ele é, é preciso superá-lo em suas determinações de classe.

A educação, nesse contexto, deve ser compreendida como ato político, como prática de liberdade, como instrumento de luta contra as estruturas de dominação. Contra a neutralidade ideológica da BNCC, impõe-se a necessidade de um projeto educativo classista, popular e socialista, que recuse a adaptação à ordem vigente e afirme, com clareza, a luta por uma nova sociedade, para além do capital. Portanto, não há receita curricular para a Amazônia. O que há é a urgência de um projeto educativo articulado à luta de classes, à diversidade socioterritorial e à emancipação dos sujeitos do campo. Um projeto que, longe de se encerrar nas singularidades regionais, se projete numa direção

contra-hegemônica e totalizante, capaz de afirmar a educação como instrumento de transformação social e política.

Considerações

A análise desenvolvida ao longo da busca pelo concreto pensado evidenciou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é concebida sob a racionalidade neoliberal e se constitui como mediação estratégica da hegemonia burguesa no campo educacional brasileiro, funcionalizando o currículo às demandas do capital e subordinando a formação humana à lógica mercantil e produtivista. Longe de se apresentar como um instrumento neutro ou capaz de resolver os problemas da desigualdade educacional, como pretende em sua aparência documental, a BNCC opera como dispositivo ideológico que reforça a padronização, desconsidera as determinações históricas e sociais e silencia as especificidades territoriais, sobretudo da classe trabalhadora do campo, espalhada pelos territórios das águas, terras e florestas amazônicas.

No movimento dialético entre discurso aparente e a busca pela essência, observamos que, ao propor um currículo único e centralizado, a BNCC invisibiliza conhecimentos, culturas e modos de vida construídos coletivamente pelas populações do campo. A contradição central identificada reside no embate entre dois projetos societários antagônicos: de um lado, o projeto burguês, que, por meio da BNCC, busca consolidar uma formação mínima, fragmentada e voltada à empregabilidade precária; de outro, o projeto popular e socialista, expresso na Educação do Campo, que reivindica uma formação omnilateral, vinculada à realidade concreta, ao trabalho como princípio educativo e à emancipação humana. Essa tensão se materializa de forma mais aguda no contexto amazônico, onde as desigualdades estruturais e a histórica negligência estatal tornam ainda mais evidentes os limites e os efeitos excludentes das políticas curriculares centralizadas.

A categoria de mediação permitiu apreender que a disputa pelo currículo é, simultaneamente, disputa por projeto de sociedade. A BNCC, ao ocultar as determinações históricas e as relações de exploração que conformam a realidade, atua como mecanismo de adaptação funcional, moldando subjetividades conformadas à precarização e à lógica individualista. Em contraposição, a Educação do Campo, fundada na pedagogia histórico-crítica e nas lutas dos movimentos sociais, configura-se como espaço contra-hegemônico de produção de conhecimento, resistência e afirmação da identidade camponesa.

Desse modo, ao articular revisão bibliográfica e análise documental, o estudo também avança na produção do conhecimento ao evidenciar lacunas ainda pouco exploradas na literatura, como a ausência de investigações sobre a materialidade da implementação da BNCC nas escolas do campo amazônico, a falta de estudos longitudinais sobre seus efeitos e a necessidade de ampliar pesquisas que integrem criticamente currículo, territorialidade e luta de classes. Do ponto de vista da pergunta norteadora, conclui-se que a BNCC não apenas impacta, mas restringe a construção de práticas

pedagógicas socialmente referenciadas, ao impor um modelo homogêneo e urbanocêntrico que nega as especificidades culturais, econômicas e políticas da Amazônia.

Nesse sentido, as influências do neoliberalismo na BNCC se expressam por meio de um currículo centrado em competências e habilidades voltadas à lógica do mercado, deslocando o sentido social e emancipatório da educação para uma função instrumental, voltada à empregabilidade e à adaptação dos sujeitos à ordem vigente. Ao privilegiar indicadores de desempenho e padronização de conteúdos, a BNCC promove a homogeneização cultural, invisibiliza a história e as lutas dos trabalhadores do campo. No campo amazônico, essa implementação sem criticidade, torna-se instrumento de reprodução da lógica capitalista, negando a possibilidade de construção de um projeto educativo contra-hegemônico que articule a luta por terra, justiça social e preservação cultural à formação escolar crítica e emancipadora.

Assim, defendemos que a construção curricular para as escolas do campo na Amazônia deve emergir das práticas sociais, das necessidades históricas e da participação ativa dos sujeitos que nelas vivem e trabalham, articulada a uma pedagogia histórico-crítica. Isso implica rejeitar modelos prontos e descontextualizados, rompendo com a lógica da subordinação ao mercado e afirmando um projeto educativo comprometido com a transformação da realidade social. Concluimos que a superação dos limites impostos pela BNCC a uma construção de um currículo comprometido com a Educação do Campo exige não apenas ajustes técnicos ou adaptações metodológicas, mas uma mudança estrutural, que enfrente as bases materiais e ideológicas do neoliberalismo na educação. Tal transformação só será possível mediante a organização coletiva, a luta política e a afirmação de um currículo que articule ciência, cultura, trabalho e território como fundamentos para a formação crítica e emancipadora dos sujeitos do campo amazônico.

Referências

- ALBARADO, Edilson da Costa; RUSSO, Dayana Viviany Silva de Souza; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Currículo e Projeto político pedagógico das escolas do campo, das águas e das florestas: reflexões com as territorialidades das Amazônias Paraense e Amazonense. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 9, n. 2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1386>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BORGES, Heloisa da Silva. *Formação Continuada de Professores (as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, 2015.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo e os Planos de Educação. *Revista Amazonida*, ano 01, n. 01, p. 96-117, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547/3230>. Acesso em 20 fev. 2025.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social e Método*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRANCO, Emerson Pereira. *A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientadora: Shalimar Calegari Zanatta. Paranavaí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unespar.edu.br/items/75f6c4f0-eb54-4e13-9326-9949d4f6fab5/full> Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE), Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 20 jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. v. 5. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 25-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.repositorio.unb.br/handle/10482/27585> Acesso em: 20 jan. 2025

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016. p. 317-363.

COLARES, Anselmo Alencar. História da Educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 187-202, out. 2011 - ISSN: 1676-2584 Disponível em: <http://www.docplayer.com.br/9769350-Historia-da-educacao-na-amazonia-questoes-de-natureza-teorico-metodologicas-criticas-e-proposicoes.html>. Acesso em: 03 jan.2025

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. *A educação e realidade amazônica* (Orgs). Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: <https://www.ufopa.edu.br/media/file/site/iced/documentos/2023/adf1e6e03a43fb394908c83da2dcfe9e.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. (Educação Contemporânea).

CRUZ, Marden Cristian Ferreira. BNCC uma breve análise pautada na Pedagogia Histórico-Crítica. *Cadernos GPOSSHE On-line*, Fortaleza, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357329366_BNCC_uma_breve_analise_pautada_na_Pedagogia_Historico-Critica. Acesso em: 20 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: bncc como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio 2019. Disponível em: http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S244741932019000200291&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas* [e-book]. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Os subsídios teóricos metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CEA, Georgia, Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (org.). *Trabalho e educação: interlocuções marxistas*. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2019. p. 83-120.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane. Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FERNANDES, Bernardo Marçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Por uma Educação do Campo*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-63.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: Novas direitas, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. Com a colaboração de Rose Friedaman; apresentação de Miguel Colasuonno; tradução de Luciana Carli; revisão sobre a edição de 1982 e tradução do prefácio de 1982 de Nestor Deola. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

-Título original em in-glês Capitalism and Freedom de 1962, 1982 – Universidade de Chicago).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2025

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

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LIMA, Elianei de Nascimento. *Políticas públicas para a Educação do Campo no estado de São Paulo*: impactos, repercussões, contradições e perspectivas. 2014. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014.

MALANCHEN, Julia. *Cultura, conhecimento e currículo*: contribuições da pedagogia historicocrítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José, (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MALANCHEN, Júlia; TRINDADE, Débora Cristine; JOHAAN, Rafaela Cristina. Base nacional comum curricular e reforma do ensino médio em tempos de pandemia: considerações a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 30, n. 01, p. 21-45, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.furg.br/momento/article/view/13095>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 14 dez. 2024.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução, apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. São Paulo: Expressão popular, 2008.

MARX, Karl. *Capital*: crítica da economia política. Tradução, Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MOTA-JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137- 1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; UCHÔA, Iraci Carvalho; BORGES, Heloísa da Silva. A materialidade do trabalho em territórios das águas, terras e florestas da Amazônia. *Trabalho Necessário*, v. 18, n. 37, p. 1-21, set.–dez. 2020. ISSN 1808-799X. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46279>. Acesso em: jun. 2024.

MUNARIM, Antônio. *Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção*. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu, Mg, Anais Eletrônicos [...]. Grupo de trabalho: Movimentos Sociais e Educação, p.1-17. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

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

BEZERRA NETO, Luiz; NUNES, Klívia de Cássia Silva. *A Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: Elementos para um Currículo Escolar Multisseriado*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/51969/42648>. Acesso em: 19 ago. 2025.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/view/331/329>. Acesso em: 24 mar. 2024.

PINTO, Joane Vilela; BOSCARIOLI, Clodis. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica: reflexões sobre o processo de construção. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 40, n. 77, p. 199–218, set./dez. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/39931>. Acesso em: 12 abr. 2024.

ROSA, Luciane Oliveira da; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 21, n.2, p. 115-130, Maio/Ago. 2018. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEM-11_76f0dcddb088eba0a257c8ff9491345. Acesso em: 13 jun. 2025.

SACRAMENTO, Leonardo. *A proposta educacional do capital*. 5 jun. 2024. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/a-proposta-educacional-do-capital-por-leonardo-sacramento/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à Educação Brasileira. *Revista da ANPEGE*. v. 16. n. 29, p. 393-425, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/11926>. Acesso em: 23 fev. 2024.

SANTOS, Pricila Kohls; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do conhecimento histórico para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica*, v. 33, Maio/Ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 27 fev. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 7-23, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. (2020). Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Malanchen, Júlia; Matos, Neide da Silveira Duarte de; Orso, Paulino José. *A Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Autores Associados, 2020. p 7-30.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. *Revista Espaço pedagógico*, Passo Fundo, v. 26, n. 3, p. 777-794, set./dez. 2019. Disponível em:

<https://ojs.upf.br/index.php/rep/article/view/9267>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SINGER, Paul. Poder, política e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, Jan/Fev/Mar/Abr 1996. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-1SF/Sandra/Poder,%20pol%EDtica%20e%20educa%E7%E3o.pdf>. Acesso em: 18 maio 2024.

SCHLESENER, Anita Helena; SILVA, Adnilson José da; SANDESKI, Vicente Estevam. História, Política, Educação: uma abordagem da perspectiva do materialismo histórico.

Revista Educere Et Educare, v. 15, n. 34, jan./mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365635303_apresentacao_dossie_historia_e_historiografia_na_educacao_contribuicoes_dos_classicos. Acesso em: 23 jan. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. vol. I e II.

TAVARES, Marcelo Bagata. *Política curricular: as relações entre a educação do campo e o Referencial Curricular Amazonense (RCA)*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2025.

TAVARES, Marcelo Bagata; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa; BORGES, Heloísa da Silva. Educação do Campo na formação de

licenciandos(as) de Pedagogia: possibilidades, desafios e contradições. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. e6745114, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6745. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6745>. Acesso em: 8 ago. 2024.

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

VASCONCELOS, Maria Eliane Oliveira; ALBARADO, Edilson Costa. Currículo e Saberes dos territórios de várzea e terra firme nas Amazônias. *Revista Espaço do Currículo*, v.14, n.2, p.1-16, 2021. Disponível em: <http://periodicos.bbn.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58093>. Acesso em: 23 set. 2024.

VERDÉRIO, Alex; BARROS; Adriana Junkerfeuerborn de. A Educação do Campo frente à Base Nacional Comum Curricular. *Praxis educativa*, v. 15, e2015299, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15299.100>. Acesso em: 16 out. 2024.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. *RBPAE (Revista Brasileira de Política e Administração da Educação)*, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19013>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ZUCK, Débora Villetti. Trabalho e educação: análise comparada de elementos em Adam Smith e Karl Marx. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 23, p. 1-29, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8661477. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661477>. Acesso em: 22 fev. 2025.