

## Os itinerários formativos para os estudantes do campo na Amazônia Acreana e o currículo transgressor

 Klebe Miranda de Lima<sup>1</sup>,  Beatriz França de Moraes<sup>2</sup>,  Tânia Mara Rezende Machado<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Acre - UFAC. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) – rede Educanorte, Polo Rio Branco/Ufac.BR 364, Km 04 –Distrito Industrial. Rio Branco – AC. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Acre - UFAC.<sup>3</sup> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: klebe.lima@ufac.br*

**RESUMO.** Nesse estudo temos por objetivo analisar o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) com foco na Educação do Campo a fim de compreender de que modo este currículo está organizado no contexto dos itinerários formativos e, a partir disso, refletir sobre o contraste dessa organização com a ideia de transgredir ao currículo prescrito e o ensino tradicional nas práticas pedagógicas para o Ensino Médio (E.M). Trata-se de um estudo com uma abordagem qualitativa na qual utilizamos a metodologia da pesquisa documental no CRUA e no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 03/2018 que trata das atualizações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para o E.M tendo como referencial teórico de análise os seguintes autores: Molina (2004; 2006), Gadotti (1995) e Spivak (2010). O estudo realizado apontou que os itinerários formativos do ensino médio para a Educação do Campo demonstram indícios de estar organizado de maneira colonial na medida em que não permite uma maior flexibilidade para a construção social do currículo. Concluímos, assim, que há dificuldades para a viabilidade de práticas pedagógicas críticas e libertadoras para os sujeitos marginalizados da Educação do Campo e suas epistemologias inferidas a partir do estudo documental concretizado.

**Palavras-chave:** Amazônia Acreana, Educação do Campo, Itinerários Formativos, Currículos Transgressores.

# **Educational pathways for rural students in the Acrean Amazon and the transgressive curriculum**

**ABSTRACT.** In this study we aim to analyze the Single Reference Curriculum of Acre (SRCA) with a focus on Rural Education in order to understand how this curriculum is organized in the context of training itineraries and, from this, reflect on the contrast of this organization with the idea of transgressing the prescribed curriculum and traditional teaching in pedagogical practices for High School (H.S). This is a study with a qualitative approach in which we used the documentary research methodology in SRCA and in the Opinion of the National Education Council (NEC) No. 03/2018, which deals with updates to the National Curricular Guidelines (NCG's) for H.S, using the following authors as the theoretical analysis framework: Molina (2004; 2006) and Spivak (2010). The study realized pointed out that the training itineraries of secondary education for Rural Education show evidences of being organized in a colonial way in that it does not allow greater flexibility for the social construction of the curriculum. We conclude, therefore, that there are difficulties in the viability of critical and liberating pedagogical practices for the marginalized subjects of Rural Education and their epistemologies inferred from the documentary study carried out.

**Keywords:** Acre Amazon, Rural Education, Formation Itineraries, Transgression Curriculum.

# Rutas educativas para estudiantes rurales de la Amazonía Acreana y el currículo transgresor

**RESUMEN.** En este estudio pretendemos analizar el Currículo Único de Referencia de Acre (CURA) con enfoque en la Educación Rural para comprender cómo se organiza este currículo en el contexto de los itinerarios formativos y, a partir de ello, reflexionar sobre el contraste de esta organización con la idea de transgredir el currículo prescrito y la enseñanza tradicional en las prácticas pedagógicas para la Escuela Secundaria (E.S). Este es un estudio con enfoque cualitativo en el que utilizamos la metodología de investigación documental en el CURA y en el Dictamen del Consejo Nacional de Educación (CNE) No. 03/2018, que aborda las actualizaciones de las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) para la E.M., tomando como marco de análisis teórico los siguientes autores: Molina (2004; 2006) y Spivak (2010). El estudio realizado señaló que los itinerarios formativos de la educación secundaria para la Educación Rural presentan signos de estar organizados de manera colonial en cuanto no permite una mayor flexibilidad para la construcción social del currículo. Concluimos, por tanto, que existen dificultades en la viabilidad de prácticas pedagógicas críticas y liberadoras para los sujetos marginados de la Educación Rural y sus epistemologías inferidas del estudio documental realizado.

**Palabras clave:** Acre Amazonía, Educación del Campo, Itinerarios Formativos, Currículums Transgresores.

## Introdução

A Educação do Campo é um terreno fértil para debates sobre inclusão, didática e outras temáticas voltadas às práticas educativas. No extremo-norte brasileiro essas discussões parecem ensejar uma relevância ainda maior dada a marginalização mais acentuada dos sujeitos do campo, especificamente no Estado do Acre. A organização curricular do ensino médio, principalmente no que concerne aos itinerários formativos para a Educação do Campo, dão fortes indícios de aprofundar desigualdades sociais, políticas e culturais à medida que viabiliza um currículo engessado e pouco contributivo para uma formação emancipadora dos sujeitos do campo. Sendo assim, neste trabalho, buscamos problematizar algumas questões, em nossa visão, colonizadoras, que parecem pairar sobre a inserção dos itinerários formativos para a Educação Básica do Campo no Estado do Acre, buscando, dessa maneira, apontar o contraste desta visão curricular colonialista com a ideia dos currículos em perspectiva de transgredir ao ensino tradicional, a qual podemos apontar ações educacionais críticas nas práticas educativas do Ensino Médio no Campo.

Diante disso, entendemos que os itinerários formativos para os estudantes do Campo fomentam a famigerada “pedagogia das competências”, engendradas por meio da necessidade de formar os educandos, prioritariamente, para o mundo do trabalho. Desconsiderando, nessa medida, o desenvolvimento sociocultural resultante das próprias experiências trazidas pela bagagem cultural, familiar e social desses estudantes, ignorando os seus modos de vida para a construção equitativa do currículo escolar. Nessa perspectiva, o currículo em uma direção transgressora, apoiados pelos estudos culturais, buscam conferir uma atenção mais dinâmica para a construção curricular no projeto pedagógico da escola, principalmente no que diz respeito às minorias sociais destacando, em especial, os estudantes do Campo no Acre.

Assim, temos por objetivo neste trabalho analisar o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) com foco na Educação do Campo para compreender de que modo este currículo prescrito está organizado no contexto dos itinerários formativos e, a partir disso, refletir sobre o contraste deste com a ideia de currículos em perspectiva transgressora para o Ensino Médio (E.M). Vale ressaltar que, de acordo com Saviani (2003), discutir acerca do currículo direciona para discussões sobre a elaboração e implementações curriculares às quais deveriam contar integralmente com a colaboração dos docentes em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, o currículo apresenta-se como um grande desafio para a docência, sobretudo na contemporaneidade. Silva (2016, p. 11) aponta que “uma teoria do currículo

pressupõe a existência de algo externo à teoria” que é chamada de ‘currículo’, assim, o currículo é um território de disputas ideológicas onde podemos compreender 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 da Amazônia Acreana.

Do ponto de vista metodológico, optamos por analisar a disposição dos itinerários formativos no currículo do Campo no Estado do Acre a partir de uma pesquisa qualitativa utilizando a metodologia de investigação documental. A escolha pela pesquisa documental, nesse entendimento, se deu pela necessidade de demonstrarmos a organização curricular do Campo a partir do Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) sobre a Educação do Campo, para com isso compreendermos as bases teóricas e epistemológicas desse tipo de organização do currículo e entender suas mazelas de forma a esclarecer uma dada afirmação de que os itinerários formativos aprofundam conhecimentos escolares em função da inserção, supostamente, mais qualificada ao mercado de trabalho.

Dessa maneira, para responder ao problema de estudo aqui abordado, a saber: Como os Itinerários Formativos da Educação do Campo figuram no Currículo para o E.M no CRUA entendemos ser necessário refletir sobre o contraste destes com a concepção de currículos transgressores para o E.M. No que diz respeito a organização do texto, primeiramente abordamos os itinerários formativos na Educação do Campo a partir de um recorte no CRUA sob a análise do Parecer CNE Nº 03/2018 que trata das atualizações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN’s). Na sequência do trabalho, trazemos apontamentos sobre os currículos transgressores que podem ser viabilizados no E.M do Campo e sinalizamos algumas perspectivas para uma educação emancipadora e, por fim, na terceira e última parte buscamos subsídios teóricos que possam apontar a conexão entre os estudos transgressores e a Educação do Campo, realizando uma análise crítica sobre as oportunidades e obstáculos enfrentados pelos sujeitos do Campo marginalizados em seu percurso educacional.

Nesse sentido, este estudo está organizado em duas seções temáticas, que são: 1) Educação do Campo e Amazônias: a colonialidade do saber na constituição dos itinerários formativos para o ensino médio no Acre; e 2) Os Sujeitos do Campo, das Águas e das Florestas em uma perspectiva Transgressora ao Ensino Tradicional. Busca-se, nestas seções temáticas, compreender as relações da Educação do Campo com uma perspectiva libertadora de ensino-aprendizagem a qual distancia-se de uma formação escolar conteudista e livresca.

## **Educação do Campo e Amazôncias: a colonialidade do saber na constituição dos itinerários formativos para o Ensino Médio no Acre**

Ensinar exige um olhar crítico, pesquisador e reflexivo sobre as mais variadas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Os saberes dos educandos precisam ser respeitados em suas particularidades, sobretudo, parafraseando Freire (1996), os estudantes das classes subalternizadas. Nesse aspecto, o currículo escolar deve ser consistente com uma visão educacional emancipadora, que assegure aos educandos um tratamento equitativo, acolhedor e tendo em vista o seu desenvolvimento psicossocial, cognitivo e emocional. Os currículos numa perspectiva de transgressão aparecem como essenciais nesse movimento de pensar a constituição da escola, em seus aspectos teórico-práticos ao consolidar e/ou viabilizar uma *práxis* educativa de qualidade.

Na Educação do Campo não deve ser diferente, pois, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 36) “promover o trabalho no campo exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola”. Refletir sobre a realidade do campo é resultado da territorialidade, o que implica diretamente que, para garantir um modo de viver, uma organização política e social coerente bem como desenvolver a emancipação e/ou autonomia é necessário pensar a partir da sua própria identidade, sua localidade, seu *espaçotempo* de vida. Desse modo, segundo Fernandes e Molina (2004, p. 36):

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. E nestes grupos há forte centralidade da família na organização não só das relações produtivas, mas da cultura, do modo de vida. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a educação é parte essencial desse processo.

Nessa medida, infere-se da proposição lançada pela autora que o conhecimento é adquirido mediante o processo de escolarização. Não é possível construir um espaço pertencente aos sujeitos do campo sem propriamente desenvolver uma educação equitativa, de qualidade e valorizando a cultura local desses sujeitos. O conceito de territorialidade parece extremamente essencial nesse contexto campesino uma vez que a dicotomia terra-sujeito é constitutiva de um modo de vida implicado em perspectivas libertadoras. Isto é, para que haja grupos sociais fortalecidos nas comunidades campesinas há a necessidade de viabilizar práticas educativas que promovam a equidade no campo, tornando conscientes os sujeitos do campo do seu pertencimento visto que produzir seu espaço significa construir o seu próprio

pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos que, de acordo com Fernandes e Molina (2004, p. 36) “não são considerados pelo paradigma da educação rural”.

Hage (2012) em uma de suas pesquisas nas escolas ribeirinhas do/no Estado do Pará, constatou que é deveras comum encontrar nas salas de aula dos Campos, naquele território amazônico, professores que conduzem o processo de ensino-aprendizagem a partir de uma transferência mecanicizada dos conteúdos relacionados aos componentes curriculares de ensino para a Educação Básica. Estas mesmas características curriculares parecem ser constantes no CRUA e serão apontadas nesse trabalho, posteriormente. Nesse contexto, a escola do Campo, em sua atual organização curricular, indica desconsiderar as especificidades/particularidades inerentes aos modos de ser/pensar/agir dos sujeitos do campo no seu desenvolvimento escolar.

Assim, pensar epistemologicamente sobre currículos em uma perspectiva de transgressão significa refletir sobre a implementação de um projeto pedagógico onde, segundo Gadotti (1995), é particularizado em sua universalidade. O que quer dizer, em termos teórico-práticos, desenvolver uma concepção dialética educacional que corrobore para uma formação qualitativa e um processo de aprendizagem eficaz do ponto de vista reflexivo-orientador.

Contudo, esse modo de organização curricular tecnicista e/ou tradicional não é uma novidade. A reforma do Ensino Médio (E.M) de 1971 (Lei nº 5.692/71) trouxe um entendimento confuso no que concerne ao funcionamento da modalidade da Educação Básica do Campo. Isso ocorreu porque o E.M se tornou fragmentado em sua disposição curricular na medida em que definiu um E.M único e ao mesmo tempo repartido em duas “fases” distintas, a saber: 1) uma parte comum, a educação geral, garantindo a continuidade dos estudos no ensino superior; e 2) uma parte fragmentada ou diversificada com ênfase na formação técnica e profissional com a intencionalidade de formar para o mercado de trabalho. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que está em vigor, concebe as diferenças e relações entre a educação básica e a educação profissional de forma bastante delimitadas.

Nesse ínterim, a última reforma do Ensino Médio proposta pela Lei nº 13.415/2017 traz algumas novidades para o funcionamento do chamado Novo Ensino Médio (NEM), dentre os quais destacamos o currículo por itinerários formativos, assim, segundo a referida Lei o “Curriculo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes

arranjos curriculares..." (LDB, 1996, art. 36 dada pela redação da Lei nº 13.415/2017), não diferente disso o Currículo de Referência Único do Acre (CRUA) também destaca que "o Novo Ensino Médio está organizado em duas partes, *Formação Geral Básica e Itinerários Formativos*" (Acre, 2021, p. 10, grifo nosso).

Os itinerários formativos são compostos pelas seguintes "disciplinas": a) Língua Espanhola; b) Projeto de Vida; c) Pós-Médio; d) Eletiva; e) Estudo Orientado; f) Práticas Experimentais; g) Oficinas; h) Rotas de Aprofundamento e i) Formação Técnica e Profissional. A questão suscitada pela análise que realizamos dessa disposição curricular pode ser resumida na seguinte questão: Quais são os objetivos da organização curricular por itinerários formativos para alunos do E.M? A princípio, parece que estas disciplinas são pouco atrativas para o aprofundamento de questões éticas, sociais, econômicas, culturais e políticas do ponto de vista sociológico, filosófico e antropológico inerentes às intersubjetividades dos sujeitos público-alvo do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, quando pensados para a formação de sujeitos da Educação do Campo, os itinerários formativos se distanciam de uma relação entre os modos de vida do Campo e a sua formação científico-escolar.

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. Vários são os fatores que influenciam, segundo o documento analisado, 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 promover uma educação básica do Campo de qualidade, no Acre. Ainda de acordo com esse direcionamento documental, 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). O documento explica que as diferentes realidades presentes nos assentamentos rurais do Estado do Acre impõem aos gestores responsáveis pela implementação das políticas educacionais e 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.

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 campesinas ligadas a uma educação equitativa, do ponto de vista emancipador, ainda há problemas evidenciados pela análise teórica e documental 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 tendo em vista sua melhoria e adequação aos sujeitos em formação nessas regiões e seus cotidianos.

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.

Nessa perspectiva, o documento que orienta a Educação do Campo no território acreano, o CRUA, pautada na Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002, esclarece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O texto do documento afirma que em “cada um desses contextos, a estrutura de atendimento tem que atender às peculiaridades da região” (Acre, 2021, p. 43), ou seja, o processo de ensino-aprendizagem deve estar baseado na concepção de pluralidade sociocultural. Assim, entende-se que os fatores climáticos e de localização geográfica interferem diretamente na oferta de um ensino do Campo de qualidade. Contudo, de que modo pode-se fazer uma adaptação curricular para o Ensino Médio considerando as especificidades do Campo? O documento responde a essa questão apontando que, nesse entendimento “predomina uma concepção de ensino e aprendizagem em que *o estudante é protagonista de seu próprio processo de escolarização*” (Acre, 2021, p. 49, grifo nosso).

Adiante, explicita-se que a consolidação e aprofundamento do ensino equitativo, de qualidade, deve ocorrer mediante a articulação com competências específicas para o desenvolvimento do educando no Ensino Médio. Porém, esse tipo de “desenvolvimento” escolar leva inevitavelmente a um currículo de perspectiva colonial tendo em vista que o

preparo ao mundo do trabalho figura com prioridade nessa natureza de ensino-aprendizagem. Necessitando, assim, de uma nova maneira de pensar o Campo e os seus sujeitos.

Unindo nossas vozes ao pensamento de Molina (2006, p. 19) acreditamos que a constituição de uma nova estrutura epistemológica é a resposta para ressignificar as concepções que conhecemos sobre o Campo e a Educação do Campo. Cabe compreender a necessidade de superar as relações coloniais na esfera da formação dos sujeitos do Campo pela via da oposição aos paradigmas eurocêntricos dominantes, que estão fundamentados teórica e epistemologicamente no próprio CRUA (Lima; Lima; Machado, 2024). O que significa, na prática, questionar a intencionalidade curricular para a formação dos estudantes do Campo, e mais do que isso, conceber meios de superar tais relações eurocêntricas no currículo da escola. Qual a episteme que fundamenta o projeto de vida e as práticas experimentais? É um currículo por competências e habilidades que difunde com elevada maestria uma percepção técnica da formação, isto é, aquela voltada ao mercado de trabalho. Levantar-se contra as hegemonias curriculares dessa natureza abre caminhos para pensar respostas a essa problemática sob a égide dos currículos em uma perspectiva transgressora.

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

Assim sendo, resta-nos tratar da seguinte questão: como os sujeitos do campo podem se levantar contra essas práticas pedagógicas de perspectivas colonizadoras? Para buscar responder a isso trazemos algumas reflexões epistemológicas, filosóficas e socioculturais na próxima seção temática deste estudo. Em um movimento de vislumbrar uma possibilidade de transgredir ao ensino tradicional e conteudista, apontamos a importância dessa natureza de organização curricular pautada em uma perspectiva transgressora do processo de ensino-aprendizagem.

## **Os Sujeitos do Campo, das Águas e das Florestas em uma perspectiva Transgressora ao Ensino Tradicional**

Os sujeitos do Campo subalternizados tendem a vivenciar situações de marginalização em todos os processos educativos a que são submetidos em sua realidade local. Nessa perspectiva, é difícil imaginar possibilidades de superação contra esses paradigmas que afetam os aspectos territoriais e educacionais relacionados aos modos de vida dos sujeitos do Campo. Contudo, conceber currículos transgressores implica diretamente em adotar novas visões de aprendizagem que tenham por intencionalidade a superação de tais situações subalternizadoras desses sujeitos. Assim, nesse processo de enfrentamento, concordamos que “Se educar é escolher a que projeto cultural se quer servir, *há que se fazer escolhas, há que se tomar partido, há que se manifestar intencionalidades*” (Machado; Silva; Correia, 2021, p. 01, grifo nosso). Nesse sentido, os currículos numa perspectiva de transgredir ao ensino tradicional, conteudista e livresco, apontados como alternativa de superar a colonialidade do saber nos estudos culturais, manifestam uma intencionalidade divergente da atual organização curricular da escola.

Na direção contrária a de promover uma formação escolar no qual levará estudantes a serem alienados e submetidos aos ímpetos do capitalismo sem uma visão crítica capaz de questioná-lo, requer-se da própria educação que ela ofereça os subsídios que “destecnicizem” a Educação do Campo. Sendo assim, serão, os educadores, capazes de promover currículos despretensiosos, do ponto de vista da *techné*, e voltarmo-nos metodologicamente para um processo de ensino-aprendizagem emancipador.

Para que assim, enxerguemos com naturalidade que “o currículo não pode estar preso aos ditames do mercado, na instabilidade do “tira e bota” de disciplinas conforme suas exigências” (Machado, 2013, p. 115). Parece haver uma certa contradição em exprimir representatividade pelos sujeitos subalternizados tendo em vista que ao “falar por eles” estaríamos representando, politicamente, a nós mesmos ao revés e em detrimento dos próprios sujeitos marginalizados, conforme alerta Spivak (2010). É necessário, em contrapartida, abrir espaços para as manifestações desses sujeitos da Educação do Campo, porque senão abandonarmos tal projeto e perspectiva discursiva acabaremos por potencializar a marginalização que pretendemos combater.

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 [do saber/ser], acabamos por tomar o lugar de fala dos próprios sujeitos subalternizados.

Posto isso, viabilizar os currículos em uma perspectiva transgressora, apesar de todas as dificuldades impostas pelo modelo vigente de organização do currículo escolar, se faz pertinente para superar relações subalternizadoras uma vez que essas possibilidades podem levar a emancipação e libertação do povo campesino. Desse modo, é importante combater as desigualdades perpetradas por pensamentos colonizadores que culminam em estruturas educacionais de natureza subalternizadoras, nesse aspecto, Navarrete (2014, p. 18) aponta que:

De la misma manera, la modernidad, colonialidad y eurocentrada al fundamentarse en el dualismo cartesiano destruye la unidad indisoluble de la condición humana, ser a la vez individuos, miembros de la sociedad y parte de una especie del cosmos. El dualismo occidental establece la separación y la hegemonía del hombre en relación a las otras especies, la tierra y el universo, considerados objetos naturales.

Em contraste a essa perspectiva, entendemos que o CRUA estabelece um currículo para a Educação do Campo que diverge do pensamento cultural libertador na medida em que reafirma a formação tradicional e/ou técnica pautada em uma transmissão meramente conteudista dos componentes curriculares de ensino. Dessa relação, a saber: escola-mercado, nasce o pretenso dualismo ocidental apontado por Navarrete (2014) que consiste em estabelecer a primazia hegemônica de uma visão eurocêntrica do processo de ensino-aprendizagem que resulta em práticas pedagógicas colonizadoras. Ponto de vista esse muito similar a um ensino tecnicista, neoliberal, voltado para a formação prioritária ao mundo do trabalho.

Essa violência epistemológica e cultural para com os sujeitos campesinos acaba por obliterar as oportunidades de uma formação equitativa, Spivak (2010) demonstra que esse projeto ocidental se trata de um planejamento arquitetado para esse fim, isto é, constituir o sujeito colonial como “Outro” fazendo com que haja um apagamento das relações intersubjetivas dos sujeitos subalternizados. Nesse caminho, as valorizações epistêmico-culturais que deveriam fazer parte do movimento de aprendizagem no ambiente escolar

acabam por ficar suprimidas e subsumidas a um projeto de poder que visa oprimir os sujeitos do Campo e suas peculiaridades. Esses desafios, para esses sujeitos marginalizados, figura como um empecilho na aquisição de direitos sociais e no impedimento de manifestação cultural e individual.

Assim, as possibilidades de superar esses desafios podem ser vislumbrados a partir da tomada de consciência sobre a subalternização a que os sujeitos do Campo são submetidos. Esse primeiro passo constitui, nesse entendimento, fundamental importância para uma *práxis* educativa que contemple a articulação teórico-prática considerando as especificidades dos educandos em sala de aula nas escolas do Campo. Dessa maneira, acreditamos ser necessário “pensar novas relações entre as necessidades formativas, os sujeitos e as formas de aprendizagem *que oferecemos nas instituições educacionais*, onde efetivamente desenvolvemos nosso trabalho pedagógico” (Machado, 2007, p. 10, grifo nosso), de modo que os sujeitos coloniais não mais perpetrem formas arbitrárias de dominação epistemológica em detrimento das culturas outras, suprimidas no âmbito das práticas educativas tradicionais.

## Considerações Finais

Os currículos pensados numa perspectiva de transgredir ao ensino tradicional ecoam nesse trabalho como uma alternativa de superação para os desafios enfrentados pelos sujeitos do Campo em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, apresentamos um recorte acerca das orientações curriculares constantes no CRUA e também no Parecer CNE Nº 03/2018 que trata das atualizações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN’s, seguido de uma breve análise onde consideramos possível a ideia de implementar currículos transgressores nas práticas pedagógicas no Ensino Médio do Campo da Amazônia Acreana em contraste a esta organização curricular constante no CRUA.

Nesse caminho, apontamos alternativas que buscam superar as relações de subalternização que ocorrem nesses processos escolares e suas peculiaridades. Esses currículos, em perspectiva transgressora, consistem em conceber uma maneira de ensinar que diverge das tendências pedagógicas tradicionais e conteudistas. Refletindo, desse modo, sobre questões cotidianas, multidimensionais e críticas que se conectam a uma realidade dos povos dos Campos, Águas e Florestas da Amazônia no Acre.

Ante ao exposto, evidencia-se que para uma possível superação dos elementos de colonialidade do saber que estão “embutidas” na organização curricular do Estado do Acre é

necessário, primeiramente, tomar-se consciência dos dispositivos legais, teóricos e filosóficos que expressam as rupturas epistemológicas com um ensino baseado na promoção dos modos de vida dos sujeitos marginalizados dos Campos, das Águas e das Florestas da/na Amazônia Acreana. Em suma, transgredir essas percepções livrescas e conteudistas no processo de ensino-aprendizagem do/no Campo é um movimento de resistência que poderá resultar em uma melhoria na formação escolar desses sujeitos.

Isso significa, na prática, que ao pensarmos formas decolonizadoras de orientar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente para o Campo, há que se promover meios de superar as desigualdades socioepistemológicas advindas de uma organização curricular engessada, tradicional e pouco contributiva para a formação integral de todos os sujeitos da escola, em especial os do Campo.

Portanto, o estudo apontou que os itinerários formativos do ensino médio na/para a Educação do Campo, da região da Amazônia Acreana, indica estar organizado de maneira colonial na medida em que não permite uma maior flexibilidade para a construção social do currículo. Contribuindo, dessa forma, para a inviabilidade de constituir currículos em perspectiva crítico-libertadora. A partir disso, enxergamos a necessidade de considerar visões teóricas e práticas dos currículos transgressores na constituição desse documento e nas práticas pedagógicas em contraste a essa organização curricular colonizadora, que se apresenta pouco proveitosa para a formação humana e crítica dos sujeitos do Campo.

## Referências

Acre, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. (2021). *Curriculo de Referência Único do Estado do Acre*. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre. <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/RCSEEAC.pdf>

Conselho Nacional de Educação (Brasil). Câmara de Educação Básica. (2018). *Parecer nº 03/2018: Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017*. Ministério da Educação. <http://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-ceb-003-2018-11-08.pdf>

Caldart, R. S. (2003). *A escola do campo em movimento*. Currículo sem Fronteiras, 3(1), 60–81.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra.

Gadotti, M. (1995). *Concepção dialética da educação*: Um estudo introdutório. Cortez.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6<sup>a</sup> ed.). Atlas.

Hage, S. M. (2012). Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: M. C. Molina & H. C. A. Freitas (Orgs.), *Educação do Campo* (pp. 97-113). *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira*. 24(85), 97-113).

Machado, T. M. R., Correia, M. J. N., & Silva, C. E. (2021). O novo normal: controvérsias da educação remota em meio à pandemia. In: *Anais do 7º Seminário Anpae Norte (Vol. 01)*. (Evento realizado em 2022, Rio Branco, Acre).

Machado, T. M. R. (2013). O currículo do ócio: da negação à ressignificação. In: G. R. Albuquerque et al. (Orgs.), *Anais do VII Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul Ocidental: Diásporas Amazônicas* (pp. [números das páginas não fornecidos]). Edufac.

Machado, T. M. R. (2007, outubro). *Organização curricular: objetivos ou competências e habilidades? Procurando a diferença entre “seis e meia dúzia”* [Apresentação em painel]. 30<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, Brasil.

Molina, M. C. (2006). *Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão*. Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (Orgs.). (2004). *Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo* (Coleção Por Uma Educação do Campo, Nº 5). Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

Navarrete, J. M. (2014). Colonialidad y des/colonialidad en América Latina: Elementos teóricos. *GEOgraphia*, 15(30), pp. 8–32.

Saviani, N. (2003). *Curriculum: um grande desafio para o professor*. Revista de Educação, (16), 35-38.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (2010). Introdução. In: B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul*. Cortez.

Spivak, G. C. (2010). *Pode o subalterno falar?* (S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa, & A. P. Feitosa, Trads.). Editora UFMG. (Originalmente publicado em 1988).

Silva, T. T. (2016). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (8<sup>a</sup> ed.). Autêntica Editora.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 18/02/2025  
Aprovado em: 09/10/2025  
Publicado em: 17/12/2025

Received on February 18th, 2025  
Accepted on October 09th, 2025  
Published on December, 17th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Lima, K. M., Morais, B. F., & Machado, T. M. R. (2025). Os itinerários formativos para os estudantes do campo na Amazônia Acreana e o currículo transgressor. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19740.