



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS  
POLO UNIVERSITÁRIO DE TOMÉ-AÇU

JOÃO VITOR DE JESUS RIBEIRO

**A POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: IMPACTOS NA FORMAÇÃO  
DOS SUJEITOS, DAS SUJEITAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE  
TOMÉ-AÇU**

TOMÉ-AÇU  
2024

JOÃO VITOR DE JESUS RIBEIRO

**A POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: IMPACTOS NA FORMAÇÃO  
DOS SUJEITOS, DAS SUJEITAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE  
TOMÉ-AÇU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação e Ciências Sociais – FAECS como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, polo universitário de Tomé-Açu/PA, Sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro.

TOMÉ-AÇU  
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

R484p Ribeiro, João Vitor de Jesus.  
A política curricular do estado do Pará : impactos na formação dos sujeitos, das sujeitas na educação do campo no município de Tomé-Açu / João Vitor de Jesus Ribeiro. — 2024.  
40 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Curso de Pedagogia, Abaetetuba, 2024.

1. Currículo. 2. Educação do Campo. 3. Identidade. 4. Poder.  
I. Título.

CDD 370

---

JOÃO VITOR DE JESUS RIBEIRO

**A POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ: IMPACTOS NA FORMAÇÃO  
DOS SUJEITOS, DAS SUJEITAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE  
TOMÉ-AÇU**

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Banca examinadora:**

---

Profª. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro – UFPA

Orientadora - Faculdade de Educação e Ciências Sociais - CAAB/UFPA

---

Profª. Dra. Sandra Karina Mendes do Vale – Examinadora interna – FAECS/UFPA

Dedico este trabalho aos professores do campo, que diante das adversidades se tornam símbolos de resistência e esperança, defendendo a dignidade humana ao propagar o conhecimento e cultura dos povos do campo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, saúde e determinação para enfrentar os desafios ao longo desta jornada acadêmica. Sem a Sua presença constante em minha vida, nada disso seria possível.

À minha família, meu porto seguro, que esteve sempre ao meu lado, oferecendo incentivo, amor e amparo nos momentos mais difíceis. Vocês foram a base que me sustentou e a luz que guiou meu caminho.

Quero expressar minha profunda gratidão às escolas Presidente Médice e Dr. Gedeão Chaves. À Escola Presidente Médice, que formou o alicerce de tudo que acredito hoje, proporcionando a base sólida que sustentou minha formação como educador do campo. E à Escola Dr. Gedeão Chaves, onde me realizei profissionalmente e que, com compreensão e acolhimento, me apoiou nos momentos difíceis em que precisei conciliar trabalho e estudos. O compromisso de ambas as instituições com a educação foi essencial para que eu chegasse até aqui.

A todos, meu sincero agradecimento.

*“A educação do campo  
Do povo agricultor  
Precisa de uma enxada  
De um lápis, de um trator  
Precisa educador  
Pra tocar conhecimento  
O maior ensinamento  
É a vida e seu valor”*

*(Gilvan Santos. Cantares da Educação do Campo)*

## RESUMO

Este estudo apresenta o tema sobre a política curricular enquanto relação de poder no contexto da Educação do Campo no município de Tomé-Açu. O objetivo é refletir a política curricular do estado do Pará como instrumento de hegemonia, e seus impactos na educação do campo e na formação dos sujeitos e sujeitas campesinos\as. Utilizando como referencial teórico autores como Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva e Miguel Arroyo, o estudo adota uma abordagem qualitativa, e a análise documental (Cellard, 2008; Phillip, 1974), na medida em que selecionei o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará) como campo de pesquisa. Os resultados revelaram que a política curricular do estado do Pará é padronizada e atende aos interesses hegemônicos. Seu impacto na educação do campo é sentido no desmonte da Educação do campo, pois enquanto currículo oficial passa a ditar os conhecimentos padronizados, esvaziando a liberdade e a criticidade. Com isso, desconsidera as identidades culturais locais, formando sujeitos\as deslocado\as pela globalização e adaptados\as às demandas do capital. Concluo que este estudo contribui para uma compreensão mais profunda das forças políticas e econômicas que influenciam nas políticas curriculares, fornecendo subsídios para fortalecer os movimentos de resistência que lutam por uma educação do campo com qualidade social, que reconheça as identidades locais e as necessidades reais dos sujeitos campesinos.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação do Campo. Identidade. Poder.

## ABSTRACT

This study presents the theme of curricular policy as a power relation within the context of Rural Education in the municipality of Tomé-Açu. The objective is to reflect on the curricular policy of the state of Pará as an instrument of hegemony and its impacts on rural education and the formation of rural subjects. Using theoretical references such as Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva, and Miguel Arroyo, the study adopts a qualitative approach and documentary analysis (Cellard, 2008; Phillip, 1974), as I selected the Curricular Document of the State of Pará (DCEPará) as the research field. The results revealed that the curricular policy of the state of Pará is standardized and serves hegemonic interests. Its impact on rural education is felt in the dismantling of Rural Education, as the official curriculum begins to dictate standardized knowledge, stripping away freedom and critical thinking. This disregards local cultural identities, forming subjects displaced by globalization and adapted to the demands of capital. I conclude that this study contributes to a deeper understanding of the political and economic forces influencing curricular policies, providing support to strengthen resistance movements that fight for rural education with social quality, recognizing local identities and the real needs of rural subjects.

**Keywords:** Curriculum. Rural Education. Identity. Power.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>A POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU .....</b>	<b>14</b>
Aspectos Históricos do Município de Tomé-Açu.....	13
Percurso Histórico da Educação do Campo em Tomé-Açu.....	16
O Documento Curricular do Estado do Pará .....	18
<b>DCEPARÁ: NOÇÃO DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>20</b>
<b>POLÍTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS IDENTIDADES.</b>	<b>27</b>
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>35</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo promover uma reflexão crítica acerca do currículo enquanto relação de poder na perspectiva da Educação do Campo, apontando o currículo escolar como instrumento da efetivação do plano de hegemonia das classes de poder e evidenciando os elementos que caracterizam os interesses dessas classes na formação do sujeito camponês, bem como de sua identidade e subjetividade, ao mesmo tempo em que se busca definir a Educação do Campo enquanto movimento contra as amarras da hegemonia.

Para tanto, apoiarei-me em alguns conceitos explorados por Michael W. Apple, tais como: currículo, ideologia, relações de poder e conhecimento oficial. Com o fim de reconhecer na perspectiva de Apple relativas as questões relacionadas ao currículo o qual não pode ser desassociado dos elementos éticos, políticos e ideológico que o acompanham.

No que compete à Educação do Campo, busquei apoio nos teóricos da luta do Movimento Por Uma Educação do Campo para apontar a proposta educacional para o campo. Desse modo elegi alguns conceitos que considero importantes para construção desse trabalho, tais como: escola, resistência, territorialidade e saberes. Para que, desse modo, possamos perceber qual educação está sendo oferecida aos sujeitos e sujeitas camponeses e que concepção de educação está presente nessa oferta.

Assim como em Apple para o currículo, as concepções para a Educação do Campo foram pensadas a partir da teoria crítica, portanto tendo em vista alguns conceitos como reprodução, luta de classes e emancipação. Cabe aqui um adendo, a presente pesquisa nasceu no campo crítico ao buscar responder questionamentos que envolvem as relações de classes e o currículo na perspectiva da Educação do Campo, mas é importante destacar que também acolho conceitos pós-modernos e pós-críticos, como identidade e subjetividade, pois considero fundamentais para pensar o sujeito e a sujeita dentro das relações que envolvem o campo. Acredito que esse diálogo com os campos da epistemologia não prejudica o trabalho, e sim o torna mais possível de novas reflexões. Reforçando essa ideia, Ribeiro (2016) afirma que outros autores críticos, como Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren, são explícitos em acolher contribuições tidas como pós-críticas sem, no entanto, abandonarem as premissas da teoria crítica.

Moreira (2010) já salientara que a teoria crítica curricular, a partir da década de noventa, se hibridizou em certa medida, acolhendo algumas contribuições pós-modernas no que diz respeito à ressignificação de categorias conceituais como cultura, linguagem, etnia e gênero.

Esta hibridização permite uma análise mais ampla e inclusiva, possibilitando um entendimento mais profundo das complexidades e dinâmicas presentes na educação do campo.

O primeiro momento da pesquisa consistiu em fazer um levantamento bibliográfico dos teóricos que poderiam responder ou embasar as minhas hipóteses, desse modo cheguei a Michael Apple e outros que corroboram com as concepções pensadas para este trabalho. Outra fase da pesquisa é a análise documental, a partir da qual realizei a reflexão do documento curricular oficial que rege a educação do campo no município de Tomé-Açu e as concepções dos teóricos aqui presentes, esclarecendo dessa maneira, como o currículo enquanto relação de poder implica na Educação do Campo.

O interesse em pesquisar a dimensão curricular na perspectiva da Educação do Campo surge por meio da minha experiência pessoal enquanto aluno e atualmente professor desse segmento. Como aluno de uma escola do campo, consegui perceber um movimento educativo que leva em consideração as características dos diversos sujeitos ali presentes, e essa experiência me levou ao comprometimento pessoal com a Educação do Campo. Contudo, quando tive a oportunidade de atuar como professor nesse segmento, não consegui reconhecer aquela experiência libertadora que outrora havia vivido, de modo que alguns questionamentos me levaram a um ponto específico, o currículo. Ao tornar a política curricular e enquanto relação de poder o cerne dessa pesquisa, se objetiva promover uma reflexão das relações entre currículo e poder e suas consequências para a educação do campo.

Em sua dimensão social, espero que a pesquisa torne evidente as relações de poder presentes na construção do currículo obrigatório e os interesses hegemônicos por trás de sua promulgação. Espero ainda, que os sujeitos que constroem a Educação do Campo no município de Tomé-Açu entendam que é essencial que o currículo das escolas campesinas coopere com a formação de sujeitos críticos cientes das lutas, da identidade e da resistência de seu povo. No âmbito acadêmico almejo que este trabalho desperte o interesse da academia em pesquisar mais e mais as relações de poder e os interesses reais presentes nos currículos oferecidos sobretudo às classes subalternas, possibilitando dessa forma que este seja um assunto amplamente discutido e que as possíveis soluções surgidas destes debates ganhem caráter de ações de extensão. Na dimensão profissional, espero que o presente trabalho me amadureça e fomente a coragem para minha formação enquanto educador do campo, tornando-me ciente das lutas advindas com a decisão de promover uma educação contra hegemônica, apoiada na dignidade da formação humana e na autonomia para a emancipação.

Para tanto, se faz necessário problematizar o desmonte da Educação do Campo no município de Tomé-Açu, apontando as relações de poder como uma ação de hegemonia e a

política curricular como elemento chave para a sua concretização, mas quais são as implicações da política curricular do Estado do Pará para a Educação do Campo?

O objetivo geral é discutir a política curricular enquanto relação de poder, e suas implicações para a Educação do Campo no município de Tomé-Açu. Os objetivos específicos: Mapear os interesses hegemônicos no Documento Curricular do Estado do Pará; Refletir as consequências da política curricular do Estado do Pará para a Educação do Campo; Refletir o sujeito e sujeita a serem formados pela política curricular do estado do Pará e qual a educação do campo necessita.

A pesquisa proposta para este referido trabalho possui caráter qualitativo. Em uma pesquisa qualitativa, a abordagem é mais subjetiva do que objetiva e os seus resultados não são representados em números exatos. Segundo Fraser e Gondim (2004, p. 8):

Na abordagem qualitativa, o que se pretende, além de se conhecer opiniões das pessoas sobre determinado tema, é entender as motivações, os significados e os valores que sustentam as opiniões e as visões de mundo. Em outras palavras, é dar voz ao outro e compreender de que perspectiva ele fala (Fraser; Gondim, 2004, p. 8).

De acordo com Richardson (1999, p. 90) a “[...] pesquisa qualitativa pode ser considerada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados. Nesse sentido, os assuntos relacionados a um determinado tema podem ser compreendidos de uma forma mais abrangente, reflexiva e interpretativa”.

O tipo de pesquisa realizado foi a análise documental, que de maneira geral é aquela que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Caulley *apud* Lüdke e André, 1986, p. 38). No entanto, é preciso elucidar o conceito de documento, que para Cellard (2008, p. 296) não é uma tarefa fácil “definir o documento representa em si um desafio”. Ao longo da história, o conceito de documento foi se alterando e tornando-se mais abrangente. Phillips (1974, p. 187) define documentos como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, essa abordagem restringe a representação do documento ao material escrito.

A Escola de Annales, ao privilegiar uma abordagem mais globalizante, amplia substancialmente o conceito de documento “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou “fonte” (Cellard, 2008, p. 296). E é este o conceito em que me apoio neste trabalho, no caso específico, o Documento Curricular do Estado do Pará é o foco da análise.

É importante entender que, como pesquisador, ao utilizar um documento como principal fonte de dados, busco extrair informações investigando, examinando e aplicando técnicas

ordenadas para seu manuseio e análise. Esse processo seguiu etapas e procedimentos específicos: uma primeira leitura atenta tendo em vista os objetivos, a fim de organizar as informações a serem categorizadas, uma segunda leitura direcionada a identificar os pontos relacionados às relações de poder e Educação do Campo que posteriormente foram analisadas cruzando com o aporte teórico já descrito; e, finalmente, a elaboração desta síntese.

O artigo está estruturado de forma a proporcionar a compreensão da política curricular no município de Tomé-Açu, analisando suas implicações no contexto da Educação do Campo. Na primeira seção, apresento um panorama sobre a política curricular no município, detalhando o documento que a rege e fornecendo um contexto histórico e social do município e da educação do campo. Este item oferece uma base sólida para entender o cenário educacional e os desafios específicos enfrentados por Tomé-Açu.

Na seção seguinte, apresento a noção de currículo conforme delineada no documento curricular oficial e dou início a discussão teórica, trazendo à luz reflexões necessárias para compreender a complexidade do currículo e suas interações com as relações de poder. Este item oferece uma análise detalhada das teorias educacionais relevantes e como elas se podem relacionar ao contexto específico da educação do campo em Tomé-Açu.

Na seção 3, me aprofundo na análise documental, relacionando currículo, relações de poder e educação do campo. Nesta seção, exploro como as diretrizes curriculares refletem as dinâmicas de poder e a forma como influenciam a formação dos sujeitos e das sujeitas do campo. Em análise crítica destaco as contradições presentes nas políticas educacionais e suas repercussões na formação sujeitos e sujeitas do campo. Finalmente, concluo o artigo com uma seção de conclusão, onde sintetizo os principais pontos discutidos, retomo os objetivos e ofereço considerações finais sobre as implicações das políticas curriculares analisadas. A conclusão reforça a importância de uma abordagem crítica e contextualizada na construção de currículos que realmente atendam às necessidades e potencialidades dos homens e das mulheres do campo, promovendo uma educação emancipadora e contra hegemônica.

## **A POLÍTICA CURRICULAR DO MUNICÍPIO DE TOMÉ-AÇU**

### **Aspectos Históricos do Município de Tomé-Açu**

Tomé-Açu, localizado na área do Rio Acará-Mirim, possui uma história rica e multifacetada que reflete a confluência de culturas e as transformações econômicas e sociais da região ao longo das décadas. Os primeiros habitantes conhecidos foram os indígenas Tembé, pertencentes à nação Tenetehara, que viveram de forma sustentável por meio da agricultura de

subsistência, pescaria e coleta. Essa comunidade indígena é marcada por sua conexão ancestral com a terra, que ainda hoje preserva e valoriza sua cultura, desempenhando papel importante na identidade regional.

A ocupação formal do território começou com o português José Maria de Carvalho e, em seguida, com Agapito Joaquim de Cristo, que adquiriu a área onde atualmente está a cidade de Tomé-Açu, anteriormente conhecida como Fazenda Bela Vista. No entanto, a história do município mudou profundamente em 1926, com a chegada dos primeiros japoneses, enviados ao Brasil com a missão de avaliar terras para colônias agrícolas. Os japoneses trouxeram consigo conhecimentos avançados de agricultura, introduzindo novas técnicas que mudaram a paisagem econômica da região.

Em 1929, a Fazenda Bela Vista foi comprada pela Companhia Nipônica, que trouxe 42 famílias japonesas para Tomé-Açu. Esses colonos iniciaram o cultivo de arroz e hortaliças, e pouco tempo depois, introduziram o cultivo de pimenta-do-reino, que transformou a cidade em um dos maiores polos mundiais dessa especiaria. A produção de pimenta-do-reino prosperou durante muitos anos e consolidou Tomé-Açu como referência internacional. No entanto, uma praga conhecida como *fusariose*<sup>1</sup> devastou as plantações, obrigando a cidade a buscar alternativas agrícolas.

Em resposta à crise da pimenta-do-reino, os agricultores, liderados pela comunidade japonesa, diversificaram suas produções, investindo em culturas como o açaí, a acerola e o cacau. Essa diversificação não só garantiu a sustentabilidade econômica do município, mas também o destacou como um modelo de agricultura sustentável. Desde 2008, Tomé-Açu é reconhecido pela produção de cacau fino, que se destaca pela alta qualidade e é exportado para mercados exigentes em todo o mundo, impulsionando a economia local.

Durante a Segunda Guerra Mundial, a Companhia Japonesa foi expropriada e transformada pelo governo brasileiro em um campo de concentração para os imigrantes japoneses e seus descendentes. Esse período difícil trouxe muitas perdas para a comunidade, mas não abalou o espírito resiliente dos japoneses. Após a guerra, eles fundaram a Cooperativa Agrícola Mista de Tomé-Açu (CAMTA), que se tornou uma das mais importantes cooperativas agrícolas do Brasil. A CAMTA promoveu o desenvolvimento da agricultura local, incentivando práticas sustentáveis e fortalecendo a economia da região, sendo uma referência nacional e internacional.

---

<sup>1</sup> Doença causada por fungos do gênero *Fusarium* que afeta plantas, animais e até humanos.

A trajetória de Tomé-Açu também inclui um movimento de emancipação política. Inicialmente, o município era um distrito de Acará, mas, em 1952, iniciou-se uma mobilização pela autonomia. Em 1955, uma lei estadual aprovou a criação do município de Tomé-Açu, mas a decisão foi considerada inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal. Apesar disso, Anthódio de Araújo Barbosa foi nomeado como o primeiro prefeito, marcando simbolicamente o início da autonomia administrativa do município.

Hoje, Tomé-Açu é reconhecido não só por sua rica história de imigração e resistência, mas também pela inovação em práticas agrícolas que tem em seu alicerce a preservação ambiental. O município continua a ser um ponto de encontro entre tradição e modernidade, unindo o legado dos indígenas Tembé, dos imigrantes japoneses e das várias culturas que contribuíram para sua formação. A diversidade cultural e o compromisso com a agricultura sustentável por décadas fizeram de Tomé-Açu um exemplo inspirador no Brasil e no mundo.

### **Percurso Histórico da Educação do Campo em Tomé-Açu**

A educação no campo em Tomé-Açu seguiu um percurso de lutas e desafios comuns a muitas regiões rurais do Brasil, refletindo a exclusão e o dualismo históricos que caracterizam a educação nacional. Esse dualismo, evidenciado na desigualdade entre a educação urbana e a destinada aos povos do campo, marginalizou comunidades rurais por décadas, privando-as de um acesso educacional de qualidade. O modelo de "educação rural" imposto refletia essa marginalização, oferecendo estruturas físicas inadequadas, professores sem formação específica e currículos copiados das escolas urbanas, ignorando as realidades e necessidades distintas do campo.

Historicamente, as iniciativas governamentais para prover educação às comunidades rurais de Tomé-Açu eram baseadas em lógicas urbanocêntricas, frequentemente fracassando devido à falta de conexão com o contexto rural. A educação oferecida era descontextualizada, com conteúdos e metodologias que atendiam a uma visão simplista, a de que a educação no campo deveria se restringir a suprir lacunas básicas de aprendizado, sem a preocupação de integrar o conhecimento à vida e ao trabalho na terra.

Durante o período da colonização japonesa, a educação no município era destinada exclusivamente aos filhos dos imigrantes japoneses. As primeiras escolas foram construídas pela comunidade japonesa, que trazia professores de fora e os remunerava, criando um sistema educacional fechado e segregado. Mais tarde, filhos de trabalhadores locais começaram a ter acesso à escolarização, mas ainda enfrentavam um ambiente de discriminação e dificuldades. Essa educação oferecida no campo seguia uma lógica paternalista, onde a abertura de escolas

era vista como uma "benesse" concedida pelas elites locais, afinal. “[...] o povo do campo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva de fazendeiro [...]” (Arroyo, 2006, p. 10).

A transferência da gestão das escolas do campo da colônia japonesa para o governo municipal não trouxe grandes melhorias. A precariedade das estruturas físicas e a carência de formação específica para os professores continuaram a ser problemas crônicos, evidenciando a visão urbanocêntrica que ainda predominava. A concepção de educação era limitada e pouco conectada à realidade dos sujeitos do campo, o que perpetuava o sentimento de exclusão e desvalorização dessas comunidades.

A partir de 2001, um marco importante surgiu com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo pelo Ministério da Educação (MEC). Essa medida foi uma resposta às décadas de negligência e exclusão sofridas pelos povos do campo, reconhecendo a necessidade de uma educação diferenciada, que valorize as especificidades culturais e o modo de vida rural. O conceito de "Educação do Campo" passou a ganhar força, sendo oficialmente estabelecido após a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia-GO, e consolidado pelo Seminário Nacional de 2002, em Brasília, conforme destaca Caldart (2012).

Em Tomé-Açu, as transformações começaram a ser percebidas mais concretamente a partir de 2006, com a implementação de programas de formação continuada para professores e a introdução do programa Educamazônia. Essas iniciativas visavam romper com o modelo educacional alienado ao urbano, promovendo discussões sobre a realidade do campo e incentivando a criação de práticas pedagógicas mais contextualizadas. Em 2008, Tomé-Açu aderiu ao Programa Escola Ativa, e outros programas como o PDE-Escola<sup>2</sup> e PDDE-Campo<sup>3</sup>, voltado para as classes das zonas rurais, proporcionando materiais didáticos e suporte para melhorar a gestão escolar e a qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo.

Nesse contexto, surgiu o Sistema de Organização Modular do Ensino Fundamental (SOMEF) em 2007, voltado para atender aos alunos dos anos finais do ensino fundamental em escolas localizadas em comunidades rurais. O SOMEF representou um passo importante em direção à criação de uma política curricular própria para o campo. O processo de discussão e construção coletiva sobre as necessidades e especificidades da educação rural culminou, em

---

<sup>2</sup> O PDE Escola é um programa de apoio à gestão escolar, através dele o MEC fornece recursos financeiros para ajudar as escolas públicas priorizadas a melhorar sua administração e implementar seu planejamento.

<sup>3</sup> O PDDE Campo, parte do Programa Dinheiro Direto na Escola, destina recursos financeiros às escolas públicas rurais, incluindo indígenas e quilombolas, com estudantes na educação básica.

2015, na elaboração do Documento Curricular do Ensino Fundamental Educação do Campo, que trouxe uma visão contextualizada e culturalmente significativa para as comunidades rurais de Tomé-Açu.

No entanto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 trouxe uma nova realidade para a educação do campo em Tomé-Açu. Com a adoção do Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará), que buscava harmonizar as diretrizes locais com as normas nacionais, observou-se um movimento de centralização curricular que, ao mesmo tempo que prometia atender às exigências educacionais nacionais, limitava a autonomia conquistada e esvaziava o caráter contextualizado da educação campestre.

Esse cenário, como observado por teóricos como Apple (1989), revela as relações de poder que determinam quais conhecimentos são legitimados e quais são marginalizados no contexto educacional. Para Apple, a definição do conhecimento "oficial" e o controle sobre o currículo refletem dinâmicas de poder que desconsideram e desvalorizam os saberes locais, tratando o conhecimento do campo como secundário ou menos relevante. Essa perspectiva é evidente no contexto atual de Tomé-Açu, onde as políticas curriculares parecem ter se transformado em um mecanismo de uniformização, desconsiderando o protagonismo dos sujeitos do campo e as conquistas alcançadas ao longo de anos de luta por uma educação inclusiva e contextualizada.

Assim, o processo de construção coletiva que buscava valorizar as identidades e as necessidades das comunidades rurais está sendo gradualmente substituído por um modelo de padronização que não reconhece as especificidades locais. Em última análise, essa mudança representa um retrocesso, colocando em risco os avanços alcançados e enfraquecendo a autonomia das comunidades do campo. No contexto de Tomé-Açu, a busca por uma educação verdadeiramente emancipadora para o campo ainda enfrenta desafios, mas permanece fundamental como uma forma de resistir e valorizar as identidades e o conhecimento próprio dos povos do campo.

### **O Documento Curricular do Estado do Pará**

Até o ano de 2017, o município de Tomé-Açu possuía uma política curricular bem definida, reconhecida e amplamente aplicada pelos professores e servidores em todos os segmentos da educação local. Essa política, desenvolvida ao longo dos anos, oferecia uma base sólida e coerente, que permitia aos educadores compreender e aplicar diretrizes curriculares adequadas ao contexto e às necessidades específicas da região. No entanto, a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 alterou substancialmente esse cenário,

gerando um processo de transição que trouxe incertezas e desafios para a definição de uma nova política curricular própria para o município.

Desde então, a Secretaria Municipal de Educação de Tomé-Açu (SEMED) informou que ainda não conseguiu formalizar um documento curricular municipal independente. Em vez disso, a rede de ensino tem utilizado o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará) como principal referência para adaptar e orientar suas práticas pedagógicas. Esse documento estadual, elaborado em alinhamento com a BNCC, tem oferecido uma base provisória para a organização curricular de Tomé-Açu, enquanto o município trabalha na elaboração de seu próprio currículo.

O processo de criação de um documento curricular específico para Tomé-Açu é, segundo a SEMED, um projeto em andamento. A proposta do novo currículo municipal é garantir que os conteúdos e práticas pedagógicas estejam em conformidade tanto com a BNCC quanto com as diretrizes estaduais, promovendo uma coerência curricular que atenda aos padrões nacionais. Até que esse processo seja concluído, no entanto, o DCEPará continua sendo a referência oficial para a rede de ensino municipal, orientando os docentes sobre os componentes curriculares, os eixos estruturantes e as práticas pedagógicas esperadas.

Para os fins deste trabalho, o DCEPará será o documento analisado, uma vez que ele continua sendo a peça-chave na organização curricular do município de Tomé-Açu. No entanto a própria ausência de um currículo municipal próprio reflete o tortuoso momento de transição, no qual o município ainda busca estabelecer sua identidade curricular e garantir uma educação que seja, ao mesmo tempo, alinhada com as exigências pré-estabelecidas da BNCC e com as demandas e às especificidades da região.

O Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará), que define a política curricular oficial do estado e, temporariamente, a de Tomé-Açu, foi elaborado por uma equipe de especialistas da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/Pará) e aprovado em dezembro de 2018. Com 462 páginas, o DCEPará é um documento abrangente, estruturado em cinco partes principais, que visam oferecer uma visão completa sobre os objetivos, os valores e as metodologias propostas para a educação no estado. O documento apresenta a seguinte estrutura:

1. O processo de construção do documento curricular do estado do Pará: Descreve as etapas de elaboração do documento.
2. A concepção de currículo: Destaca os princípios que orientam o documento, como a presença das culturas amazônicas na interdisciplinaridade e no processo de ensino-aprendizagem.

3. Etapas de ensino: Detalha as bases legais da educação infantil e do ensino fundamental, às quais a base curricular é destinada.
4. Parte diversificada: Aborda componentes complementares ao currículo base.
5. Modalidades de ensino: Inclui educação especial, educação de jovens e adultos, educação para sujeitos privados de liberdade, educação indígena, educação do campo, educação das relações étnico-raciais e quilombolas.

O documento ressalta que sua elaboração foi um processo participativo, envolvendo muitos momentos de discussão, encontros e reuniões com a comunidade educacional paraense e foi aprovado em audiência pelo Conselho Estadual de Educação do Pará em 20 de dezembro de 2018.



Imagem 1: Capa do DCEPará. Fonte: Ribeiro (2024).

Na seção seguinte, busco explorar os conceitos de currículo do DCEPará, refletindo-os nas perspectivas de Michael Apple e outros estudiosos.

## **DCEPARÁ: NOÇÃO DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Para aprofundar as discussões sobre o currículo na perspectiva da Educação do Campo, é essencial evidenciar a noção de currículo apresentada pelo DCEPará. Essa revisão permitirá compreender melhor os fundamentos teóricos e as implicações práticas do currículo no contexto específico da Educação do Campo, proporcionando uma base sólida para analisar suas

contradições e os interesses hegemônicos subjacentes. Desse modo, no trecho extraído do DCEPará (2019, p. 16) o documento compreende o currículo como;

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares (Moreira; Candau, 2007, p. 21).

A partir dessa concepção adotada pelo DCEPará, é preciso promover uma reflexão sobre educação escolar em uma perspectiva dialética e crítica, desse modo é possível compreender que os projetos educacionais são artifícios de excelência para a transmissão de legados econômicos, políticos e culturais de um determinado grupo social. A política educacional como um todo tem sido influenciada por interesses desse grupo, interesses esses de cunho hegemônico, a fim de manter o *status quo* e possibilitar a reprodução constante das condições de produção.

Nessa perspectiva o currículo se apresenta como mais um instrumento para a realização desse plano de hegemonia e controle social por grupos de poder, visto que, segundo Apple (1989) currículo é poder, ideologia e cultura. Sua finalidade é construir conhecimento por meio da aprendizagem. No DCEPará a escola é esse espaço de excelência para a construção desses sentidos:

Se a escola é um espaço de construção do conhecimento e de formação dos sujeitos que constroem uma dada sociedade, a instituição escola não pode se mostrar contraditória considerando apenas a aprendizagem constituída nos espaços formais como as escolas, pois esse é apenas um dos tantos conhecimentos e experiências vivenciados pelas crianças (DCEPará, 2019, p. 39)

Nesse sentido, o documento evidencia que para além dos conhecimentos escolares é preciso considerar as vivências e experiências dos alunos, no entanto, sobre o que é ofertado na escola e no currículo, quais são essas aprendizagens? Quais conhecimentos? Para Moreira e Silva:

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (Moreira; Silva, 2005, p. 28).

Ao compreendermos o currículo enquanto formador de sujeitos, podemos entender também o motivo de o mesmo ser o centro de interesses dessas relações de poder. Dado esse papel formador do currículo, as classes de poder tendem a direcionar as suas intencionalidades formativas para atender seus interesses e anseios, tanto no que tange a formação profissional, voltada para a manutenção do *status quo*, quanto para a formação ideológica, voltada para a dominação a partir de uma visão de mundo que convirja com os interesses do capital.

Para Apple o currículo está intimamente ligado a essas intencionalidades de poder e ideologia, afirma que a escola acaba por legitimar e contribuir com essa formação hegemônica de poder cultural e econômico.

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (Apple, 2005, p. 45).

A partir dessa concepção de legitimação do poder através do currículo, é que se tem uma educação pautada no projeto educativo das classes dominantes, que visam a formação de sujeitos-mercadoria que se submetem à dominação e aceitam sem rejeições as determinações do capital. Aqui no caso do DCEPará, isso é possível através da adequação à lógica privatista da BNCC, como já é amplamente discutido pela comunidade acadêmica e educacional.

Do outro lado, temos a educação almejada pela classe trabalhadora que age a possibilitar a libertação das amarras da hegemonia. É nesse contexto em que se encontra a chamada Educação do Campo, em um movimento de contra hegemonia. A educação do campo surge como um movimento que busca agregar as experiências educacionais advindas dos movimentos sociais.

Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os 'movimentos sociais camponeses em estado de luta', com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores 'pobres do campo', trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra 'o estado da coisa', para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. (Caldart, 2009, p. 40)

Tal modo que o projeto de educação foi pensando como meio a garantir a construção de uma educação popular voltada para a realidade camponesa, ao mesmo tempo em que se busca o seu desenvolvimento e o rompimento com os estereótipos e concepções vigentes.

Essa idealização de educação ultrapassa as burocracias da educação formalizada, de currículos oficiais e até mesmo dos processos de ensino-aprendizagem, pois ela se pauta no desenvolvimento social, cultural e econômico dos povos que residem e constroem o campo, logo, a territorialidade é uma das suas características mais marcantes.

O propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas [...]; Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo [...] (Kolling; Néry; Molina, 1999, p. 18).

Como é possível observar, tal concepção de Educação do Campo parte de um movimento contra hegemônico e tende a caminhar em direção contrária aos interesses das classes de poder, afinal suas bases são construídas sob o alicerce das lutas dos trabalhadores.

Uma educação dentro do capitalismo que se proponha libertadora, é aquela que impulsiona a luta dos trabalhadores em sua constante busca para a emancipação político/econômica, pois a emancipação ideológica e moral não é possível sem que as amarras materiais, sem que o trabalho alienado, seja superado (Soares, 2015, p. 47).

A educação do campo se insere como um campo de disputa nesse movimento de hegemonia cultural e política, conforme delineado por Apple (2000) e as contribuições de Raymond Williams. A hegemonia, ao moldar as percepções de mundo através de práticas e expectativas, não se limita ao âmbito político, mas estende-se profundamente ao cultural, afetando diretamente as políticas educacionais. No contexto da educação do campo, essa disputa é particularmente evidente, pois envolve a luta pela manutenção e valorização das identidades e práticas culturais camponesas frente à imposição de modelos educacionais que muitas vezes refletem os interesses das classes dominantes e do capital.

Nesse cenário, a educação do campo torna-se um espaço de resistência e contestação, onde diferentes grupos sociais, especialmente os ligados à vida camponesa, buscam garantir que suas concepções de mundo e suas necessidades educacionais sejam reconhecidas e atendidas. Essas disputas se materializam na forma como o currículo é construído e implementado, evidenciando as tentativas de determinados grupos em fazer prevalecer suas ideias e significados, buscando que estes se tornem hegemônicos.

A luta pelo currículo na educação do campo é, portanto, uma luta pela hegemonia cultural. Trata-se de uma batalha para que as políticas educacionais não sejam apenas uma reprodução das expectativas e práticas impostas pelas elites urbanas e industriais, mas sim um reflexo das realidades, desafios e valores das comunidades do campo. A disputa pela hegemonia na educação do campo é, em última instância, uma disputa pelo direito de definir o que é considerado conhecimento válido e quais valores e práticas culturais devem ser preservados e transmitidos às futuras gerações.

Historicamente o campo sempre foi alvo de jogos de interesses no que diz respeito a expropriação de território e de recursos, mas seus fundamentos nos movimentos sociais sempre lhe deram vigor para continuar a luta contra as amarras do capital. Mas tão recentemente as classes de poder voltaram seu olhar para a formação do sujeito camponês; e que recurso melhor para controlar tal formação senão o currículo escolar?

Como se verifica, o capital tem um interesse especial na formação das classes subalternas, visto que a educação é o elemento central para a legitimação de seu plano de dominação.

O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia. [...] a finalidade da produção capitalista é a manutenção e a reprodução da relação que satisfaz o interesse do capital (Curry, 2000, p. 61).

Neste ponto, a Educação do Campo enquanto formadora do sujeito integral surge como um empecilho à concretização do modelo hegemônico de pensar, logo, para as classes de poder se faz necessário que tal modelo de educação passe a se enquadrar aos padrões pré-estabelecidos pelas próprias classes dominantes por meio das políticas educacionais.

No entanto, a partir da visão de Apple (2000), que propõe que as políticas em educação devem ser entendidas como políticas culturais, podemos identificar a educação do campo como um movimento de contra-hegemonia e resistência. Nesse contexto, a educação do campo não apenas reflete uma luta por definir a realidade social e as necessidades das comunidades camponesas, mas também se posiciona como uma forma de questionar as relações de poder existentes e defender alternativas contra-hegemônicas.

Em Tomé-Açu, essa resistência é especialmente visível em escolas onde o Sistema de Organização Modular foi implementado, assim como na educação quilombola e indígena. Esses modelos educacionais representam uma forma de contrapor-se aos padrões dominantes impostos pelo Estado e pelas elites urbanas, que muitas vezes desconsideram as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais.

As escolas que adotam o Sistema de Organização Modular, bem como as que seguem orientações da educação quilombola e indígena, resistem à padronização curricular e à imposição de valores alheios à realidade local. Elas promovem uma educação que valoriza as identidades, culturas e saberes tradicionais das comunidades, enfrentando diretamente as tentativas de homogeneização cultural e educacional que são características das políticas hegemônicas.

Dessa forma, a educação do campo em Tomé-Açu se configura como um verdadeiro movimento de resistência, onde as comunidades reivindicam seu direito de participar ativamente na construção de um currículo que atenda às suas necessidades e aspirações, ao mesmo tempo em que defendem suas práticas e valores culturais contra as influências externas que buscam subjugar-las.

A partir desse entendimento de resistência que se inicia o desmonte da Educação do Campo, como um plano que deve ser executado por meio do confronto direto com a educação

“oficial”. O currículo oficial passa a ditar os conhecimentos oficiais e padronizantes de interesses do capital, desse modo, esvaziando a Educação do Campo de sua experiência libertadora. Nesse sentido o currículo passa a refletir, mais do nunca, as relações de poder e de classes.

O objetivo é alterar o que pensamos que somos e como é que são as nossas grandes instituições sociais para responder a esta identidade alterada. [...] o que somos e como pensamos sobre as instituições encontra-se intimamente relacionado com quem tem o poder para produzir e circular novas formas de compreensão das nossas identidades. Tanto as políticas educativas [e curriculares], quanto a construção do senso comum desempenham neste contexto um papel preponderante (Apple, 2000, p. 9).

Partindo da perspectiva de Arroyo (2007) enfatiza que o currículo é o elemento fundamental do processo ensino aprendizagem, da definição dos tempos e espaços da organização da escola e, sobretudo, dimensão fundante do processo de formação desenvolvido na escola e que a atual conjuntura das políticas educacionais priorizam um currículo voltado para a hegemonia das classes de poder que tendem a ofertar conhecimentos fechados (grades curriculares); a Educação do Campo se encontra em meio ao seu esvaziamento enquanto projeto de educação de classe, afinal;

O currículo na educação do Campo não reconhece a supremacia do conhecimento sistematizado produzido pela ciência, transmitido de forma mecânica, conforme preveem as políticas curriculares, em detrimento dos saberes da experiência dos sujeitos do campo. A epistemologia por ela defendida supõe que os conhecimentos produzidos pela ciência devem contribuir para que se reflita e se compreenda o mundo vivido, de forma indissociável entre teoria e prática (Costa; Batista, 2021, p. 8).

Nesse sentido, no decorrer desse trabalho se fez necessário apresentar o impacto da implementação de um conhecimento oficial através do DCEPará, que como será evidenciado, apresenta características padronizante, elitista e hegemônico para as escolas do campo, é preciso que antes de mais nada, que se entenda que as classes de poder, a indústria são os agentes envolvidos neste processo, e que seus reais interesses é selecionar quais conhecimentos e experiências que são ditados para o sujeito campesino.

A necessidade de lançar luzes e refletir sobre a real situação dos sujeitos e sujeitas do campo diante da política curricular estadual, é o que move essa pesquisa, tal como entender como esse movimento desconsidera décadas de lutas do campo e altera a identidade do sujeito campesino, pois segundo Bandeira:

Todo currículo tem um resultado como objetivo. Um currículo tem um sujeito pensado para o final de sua trajetória. Um sujeito não apenas com alguns conhecimentos específicos, mas com determinadas condutas, dentro de alguns modelos e respeitando alguns padrões (Bandeira, 2010, p. 346).

A reflexão promovida aqui, sendo fruto de uma pesquisa acadêmica, evidencia com clareza e revela as intencionalidades das classes de poder para com a formação do sujeito

campesino, se há ou não há relação casual entre os que pensam o currículo e os alvos resultantes do mesmo, respondendo, através da análise do DCEPará, que sujeito se quer formar, e para qual sociedade.

Dessa maneira, este estudo do currículo na perspectiva da Educação do Campo tende a revelar todos os questionamentos aqui levantados, afinal, “[...] analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (Sacristán, 2002, p. 16).

[...] se a indagação “como?” referente ao currículo possibilita-nos uma reflexão técnica, ao questionarmos “o quê?”, “para quem?” e “por quê?”, atingimos as esferas política, econômica e cultural dessa questão, as quais são capazes de nos revelar as intencionalidades e as relações que o currículo estabelece com a distribuição de poder e a construção de hegemonias na sociedade (Rezende; Silva; Lelis, 2014, p. 997)

A preocupação com relação ao currículo expressa neste texto se alinha a de Apple (2006) no sentido de questionar como certos conhecimentos são considerados legítimos e outros não. Por que alguns são escolhidos e outros excluídos? Quais interesses foram tomados como referência quando dessa escolha?

Essa disputa em torno do currículo tem tomado lugar de evidência quando se busca refletir sobre a Educação do Campo, sobretudo após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma vez que a mesma subordina os direitos dos estudantes a uma série de objetivos, habilidades e competências estabelecidas por um grupo de especialistas que desconsidera os conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos em seu ambiente sociocultural, tudo isso para evidenciar o seu caráter conteudista, desse modo:

[...] a BNCC se configura como um instrumento de silenciamento, marginalização e exclusão, uma vez que, na intenção de incluir, estabelece critérios e sequências de aprendizagens bastante rígidos, serem reforçados por avaliações que traduzirão números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação (ANPED, 2017, p. 14).

Ao se alinhar aos termos da BNCC o DCEPará tende a reproduzir o mesmo sentido, mesmo quando tenta se definir como:

[...] mecanismo de superação da homogeneização, fragmentação, hierarquia e padronização da organização do processo pedagógico presente na escola atualmente favorece a inclusão de temáticas referentes à agricultura familiar, à pesca artesanal e ao extrativismo que respeitem a diversidade cultural, social, econômica dos grupos sociais presentes no meio rural (DCEPará, 2019, p. 443).

Apesar da alegação cativante, o próprio documento afirma o seu compromisso com as demandas provenientes do mundo globalizado, e assume todas as condicionalidades da própria BNCC, o que faz com que o documento curricular adote um tom liberal, o que vai em contrapartida com o modelo de educação aqui almejado, afinal na Educação do Campo:

É importante dar centralidade, nos currículos das escolas do campo, às experiências de opressão e, sobretudo, de resistência que professores e educandos carregam para as escolas; trazer as experiências sociais, coletivas, assim como dar centralidade à história de expropriação dos territórios, das teorias, da destruição da agricultura camponesa; trazer para os currículos as persistentes formas de resistência, de afirmação e de libertação dos povos do campo de que os próprios educadores e educandos participam – experiências de formação-humanização, de recuperação da humanidade roubada, ausentes nos currículos oficiais e no material didático, mas que disputam o território dos currículos nas escolas do campo e nos cursos de formação e de licenciatura (Arroyo, 2012, p. 562).

Desse modo, é necessário que o compromisso com a educação e com os currículos nas escolas do campo perpassem a dimensão da emancipação humana, apenas dessa forma se alcançará a efetivação desse plano de contra hegemonia que liberta a educação da lógica do capital.

## **POLÍTICA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS IDENTIDADES**

Como já explicitado, o DCEPará apresenta uma concepção de currículo que é adotada pelo documento, explorando como esse conceito evoluiu ao longo dos anos. A seção traça uma linha do tempo, desde as teorias tradicionais, evidenciando Franklin Bobbitt e a Teoria da Administração Científica, passando pela Nova Sociologia da Educação (NSE) de Michael Young, até as teorias críticas de currículo, destacando nessa, nomes como Giroux e Azevedo. Mas o que é importante destacar aqui é de que contexto parte essas discussões sobre política curricular, o texto inicia situando tal conjuntura de modo abrangente.

Na sociedade contemporânea vivemos um tempo de intensas mudanças: a dinâmica do trabalho, a maneira como as pessoas interagem, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento estão num apelo que solicita aos sujeitos expandirem sua maneira de ver e atuar no mundo e quebrar o olhar padrão sobre as coisas (DCEPará, 2019, p. 13).

Ao evidenciar essas mudanças intensas presentes na sociedade contemporânea, o documento indica que, para novos tempos, é preciso formar novos sujeitos, adaptados para atuarem nesse mundo modificado. É a partir desse apontamento que iniciam-se as discussões sobre currículo e política curricular. Para um novo mundo globalizado, exige-se um novo modo de pensar, um novo sujeito e uma nova identidade. Nesse mesmo contexto, mais à frente o documento afirma:

Hoje, o currículo tem que dar conta dos fenômenos contemporâneos: mundo do trabalho, vida moderna, desenvolvimento tecnológico, redes sociais, atividades desportivas e corporais, produções artísticas, modalidades de exercício de cidadania, movimentos sociais, entre tantos outros. Tudo o que ensinamos por meio do currículo tem estreita ligação com essas questões, ele anuncia uma prática produtiva que terá muitos efeitos: relação social, relação de poder e identidades sociais (DCEPará, 2019, p. 16).

É possível afirmar que esses fenômenos contemporâneos se referem ao próprio fenômeno da globalização e ao seu motor, o capitalismo em sua fase tardia. A globalização, impulsionada pelo capitalismo, transforma radicalmente as estruturas sociais, econômicas e culturais, exigindo nova maneira de ver e atuar no mundo, bem como, a quebra do olhar padrão sobre as coisas (DCEPará, 2019). Essas mudanças demandam uma reconfiguração das identidades, para Stuart Hall (2006), as identidades, na modernidade tardia, passam por um processo de transformação, tornando-se identidades deslocadas pela própria globalização. Assim, o currículo escolar é moldado para formar novos homens e mulheres capazes de atuar nesse mundo modificado, refletindo os interesses de quem faz a globalização e que detém o capital.

A partir do que foi evidenciado e trazendo para o contexto do campo tomeaçense, é possível afirmar que esses tempos de intensas mudanças, mencionados pelo DCEPará, têm sido comprovados com mais fervor no município de Tomé-Açu nos últimos 20 anos. Com a chegada das grandes indústrias de exploração de dendê e de minérios, o campo tomeaçense tem passado por intensas transformações. O que é vendido é a promessa da modernização do campo, ou seja, da sua adequação aos modelos estabelecidos pela grande indústria e pelo capital.

Esse é um processo que já ocorre no Brasil desde a década de 1960, com a chamada modernização do campo, que objetiva tão somente criar condições institucionais e técnicas para configurar o território camponês em complexos agroindustriais (Gonçalves Neto, 1997). É também nesse contexto que ressurge a figura do agente fundiário, que na última década tornou-se uma figura amplamente presente nos campos tomeaçense, sendo a pessoa responsável por negociar terras, representando interesses de compra de terceiros, principalmente de empresas.

É aqui que consigo identificar o primeiro interesse hegemônico presente no DCEPará: o esvaziamento da identidade dos sujeitos e das sujeitas formados no campo, uma identidade que nos modelos da Educação do Campo, prioriza a construção da noção de territorialidade, sua ligação com a terra e o modo de vida camponês.

Com a ideia de modernização e globalização decorrente das intensas mudanças já destacadas, o currículo busca formar nos sujeitos e sujeitas do campo uma nova identidade, que não necessita mais estar ligada à terra, mas sim ao mundo globalizado. Dessa forma, a educação e o currículo passam a ser direcionados para atender às demandas do capital, promovendo uma identidade que rompe com as tradições e modos de vida camponeses, facilita o desapego com as questões próprias da terra e cede aos interesses das grandes corporações e da lógica capitalista, afinal;

[...] A identidade dos sujeitos é afetada pela escola, pelos conhecimentos que nela circulam e pelas relações que vivem com seus pares; as identidades, portanto se formam e se transformam. Dessa maneira, a aprendizagem que o aluno constrói na escola o ajuda a se movimentar nos locais sociais e expandir a leitura dessas realidades (DCEPará, 2019, p. 15).

Portanto, nesse sentido o próprio documento nos leva ao questionamento de que projeto educativo está sendo ofertado ao povo do campo, quais são e de quem são esses conhecimentos que circulam pela escola e que afetam a identidade dos sujeitos e sujeitas.

Após essas reflexões sobre o contexto do qual partem as discussões sobre a política curricular no DCEPará e ao evidenciar o interesse hegemônico na formação de sujeitos e sujeitas do campo de Tomé-Açu, bem como de suas identidades, é fundamental retornar ao documento para aprofundar a noção de currículo que ele expressa. Compreender como o DCEPará define e estrutura o currículo é essencial para analisar como ele se relaciona com a realidade do campo tomeaçense.

O documento continua a examinar e expor a complexidade do currículo, e algo importante a ser destacado é que o mesmo se entende como um campo de um campo de conflitos, disputas, interesses e resistências, faz isso evidenciando sua vinculação às estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais, ele destaca “todo currículo é feito na cultura, fruto da produção humana, daí porque alguns questionamentos são postos nessa discussão: quem seleciona os conteúdos? para quem e para quem são selecionados esses conteúdos? e o porquê dessa escolha?” (DCEPará, 2019, p. 15). Desse modo, é possível verificar que o documento se compreende com a visão de Apple (1999) que defini o currículo um campo não neutro ou imparcial, sendo assim ciente que ele carrega intencionalidades formativa de determinado grupo social, só não revela com clareza de quem são essas intenções.

Enfim, o DCEPará define seu conceito de currículo, recorrendo a autores que mesclam os campos críticos de currículo com os influxos dos Estudos Culturais, notadamente Antônio Flavio Moreira e Vera Maria Candau. Segundo o DCEPará (2019, p. 16), o currículo é compreendido como as experiências escolares que envolvem o conhecimento e as relações sociais contribuem para a formação das identidades dos estudantes. O currículo, portanto, é o conjunto de esforços pedagógicos com fins educativos realizados nas instituições escolares (Moreira; Candau, 2007, p. 21). Essa definição que já foi apresentada e está sendo retomada, será fundamental para destacar as contradições e as relações de poder examinadas no decorrer do texto.

Moreira e Candau, ao considerar o currículo como experiências escolares imersas em relações sociais, enfatizam a dimensão formadora de identidades que essas práticas pedagógicas

exercem, como já esclarecido anteriormente. É nesse ponto que podemos identificar a complexa trama de relações de poder que permeiam a construção curricular, especialmente em contextos como o de Tomé-Açu, onde a Educação do Campo enfrenta desafios específicos.

Com essa definição, o DCEPará estabelece uma base teórica que será crucial para a análise das contradições inerentes ao currículo, particularmente no que tange aos interesses hegemônicos na formação dos sujeitos e sujeitas do campo. As implicações dessas relações de poder já exploradas anteriormente, permitindo uma compreensão mais profunda de como o currículo pode servir tanto para perpetuar quanto para desafiar estruturas de dominação.

Por ora, sigo com a exposição do que o documento delinea sobre a Educação do Campo, um tópico central para entender as dinâmicas de poder e resistência que moldam as práticas educativas no município de Tomé-Açu.

Desde o primeiro contato com o DCEPará, é possível perceber que, apesar de o documento se apresentar como um currículo que considera as realidades locais e respeita as diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo (DCEPará, 2019, p. 18), a atenção dedicada especificamente à educação do campo é notavelmente limitada. Esta é abordada apenas em um breve tópico de pouco mais de quatro parágrafos, localizado na seção denominada Parte Diversificada, que é prevista pela BNCC, na qual o documento afirma que:

[...] o Pará, estado com dimensões territoriais continentais, ampla diversidade cultural e uma população caracterizada por diferentes povos: quilombola, ribeirinho, urbano e indígena. Essas características exigem, então, que a parte diversificada não seja uma decisão curricular definida pelas políticas educacionais, e, sim pelos sistemas e/ou pelas escolas, no entanto, os conhecimentos selecionados precisam ser formalizados ao Conselho de Educação e ao sistema próprio, pois tais conhecimentos devem estar articulados à BNCC e ao Documento Curricular Estadual (DCEPará, 2019, p. 425).

Fica evidente que, mesmo na seção do documento designada como "Parte Diversificada", o currículo reflete uma abordagem fragmentada do conhecimento, mantendo-se preso à lógica do conhecimento compartimentalizado. Para Silva (1999, p. 19), essa é a uma concepção de currículo (outrora pensada por Bobbitt nos EUA, no início do século XX) que não visa uma educação democrática e progressiva, pois “[...] nesse modelo de currículo, (de Bobbit) os estudantes devem ser processados como um produto fabril”. Essa constatação revela uma discrepância entre as intenções declaradas de valorizar as culturas locais e a realidade da prática curricular. Ao invés de abraçar uma visão integrada e holística do conhecimento, a estrutura curricular persiste em uma abordagem minimalista e padronizada, que não favorece a plena compreensão e valorização dos contextos locais e das diversas expressões culturais presentes no estado do Pará e no campo tomeaçense.

O DCEPará entra em contradição ao declarar suas intenções e ao mesmo tempo submeter os sujeitos e sujeitas do campo a um currículo que segue a lógica do conhecimento compartimentalizado, tal como indicado pelos modelos de administração científica. Esse enfoque revela mais um interesse hegemônico e privatista por trás dessa abordagem curricular. Ao espelhar na escola o modelo de produção fabril, o que se pretende é transformar homens e mulheres em sujeitos-produtos, tal como no modelo de Bobbitt:

Tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbit, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricações de aços, pois, de acordo com Bobbit, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. O exemplo dado pelo próprio Bobbit é esclarecedor (Silva, 2001, p. 24).

Bobbitt, um dos pioneiros da Teoria da Administração Científica aplicada à educação, concebia o currículo como um mecanismo para aumentar a produtividade, tratando o indivíduo apenas como um elemento no sistema de produção. Nessa perspectiva, o que o DCEPará faz ao se contradizer, é assumir a função de moldar os estudantes para que se adaptem às exigências do mercado, preparando-os para desempenhar papéis sociais específicos dentro da lógica do capital, tal como na chamada pedagogia liberal.

No DCEPará, a seleção dos conhecimentos é chamada de “eixo estruturantes” o documento afirma:

O documento curricular do estado do Pará apresenta como concepção de organização do conhecimento os eixos estruturantes, tal qual são apresentados pelas DCNEI (BRASIL, 2010a) e pela própria BNCC (BRASIL, 2017a), estes se configuram como campos temáticos amplos e privilegiados, capazes de mobilizar conhecimentos/conteúdos eleitos na escola e tratados cientificamente, no confronto com saberes produzidos historicamente e reelaborados por homens e mulheres. Os eixos estruturantes são os que baseiam a concepção tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental, na proposta do Pará [...] (DCEPará, 2019, p. 62).

Essa seleção é instrumental nesse processo, os chamados eixos estruturantes advindos da BNCC e incorporados pelo DCEPará segue a lógica do conhecimento fragmentado, que além de desvalorizar o conhecimento local construído a partir da cultura, ele delineia claramente os sujeitos-produtos que se deseja formar, moldados à lógica do capital. No caso dos homens e mulheres do campo, essa seleção curricular objetiva a manutenção das condições de produção para obter mão de obra capacitada e manter as condições de produção estabelecidas pelo capital. É importante ressaltar que para além da fragmentação do conhecimento, essa seleção sempre revelará uma escolha ideológica, como já citado essa organização curricular corrobora com a afirmação de Tomaz Tadeu:

O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda a sua vida estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para

elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. Elas não sabem do que se trata [...] funciona como uma linguagem estrangeira: é incompreensível (Silva, 2001, p.35).

Nesse mesmo contexto, acho imprescindível trazer uma reflexão de Althusser (que foi o teórico que lançou as luzes iniciais sobre esse trabalho) sobre o que se aprende na escola. Para Althusser (1980) na escola, aprende-se a ler, escrever e calcular, além de adquirir elementos de "cultura científica" ou "literária". Esses conhecimentos, que podem ser básicos ou aprofundados, são aplicáveis em diferentes áreas de produção, com instruções específicas para operários, técnicos, engenheiros e gestores, cada grupo recebendo a educação necessária para suas funções no sistema produtivo. Ele continua afirmando:

[...] mas, por outro lado, ao mesmo tempo que ensina estas técnicas e estes conhecimentos, a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, do comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc (Althusser, 1980, p.21).

Com estas reflexões, meu objetivo é evidenciar mais um interesse hegemônico e suas contradições presentes no DCEPará. O documento submete os sujeitos e sujeitas à lógica fragmentada e privatista da BNCC, promovendo a formação de sujeitos-mercadoria. No contexto específico do campo tomeaçuense, essa abordagem curricular tem como consequência o alinhamento dos indivíduos aos papéis sociais impostos pelo capital. Essa lógica favorece a adaptação dos trabalhadores às demandas das indústrias. Em vez de valorizar a identidade e a formação almejada pela Educação do Campo, todo currículo fragmentado é levado a promover uma educação voltada para a produção e exploração, reforçando as estruturas de poder e dominação.

Retornando ao tópico sobre Educação do Campo no DCEPará, o documento apresenta orientações à uma possível (re)construção do currículo e dos projetos pedagógicos, de modo que se contemple os anseios do sujeito camponês.

Considerando a universalização do acesso e permanência na escola do campo na Educação Básica para crianças, jovens e adultos, faz-se necessária a (re)construção coletiva do currículo e do Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais, a partir das experiências dos seus sujeitos e da comunidade local, a fim de (re)afirmar suas identidades, culturas, valores éticos, práticas solidárias e democráticas capazes de superar os principais problemas da sala de aula entre eles a aprendizagem de turmas seriadas ou multisseriadas (DCEPará, 2019, p. 443).

As orientações fornecidas pelo documento são genéricas e contraditórias, pois passam uma pseudo-autonomia às redes e instituições educacionais. O documento sugere uma reconstrução coletiva do currículo e do Projeto Político Pedagógico a partir das experiências dos sujeitos e da comunidade local. No entanto, essa aparente autonomia é minada pela constante ênfase, ao longo do documento, na aquisição de competências e habilidades definidas pela BNCC. Essa abordagem impõe uma lógica centralizadora e privatista que contraria ao ideal da Educação do Campo, afinal:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais (Brasil, 2002, p. 1).

O que se observa é que essa noção de autonomia oferecida nas orientações do DCEPará é essencial na efetivação do plano de hegemonia das classes de poder. Essa conjunção pode ser entendida como parte do processo de convencimento ideológico analisado por Michael Apple em sua obra "Educação e Poder", publicada em 1989. Apple argumenta que as interações pedagógicas e curriculares no cotidiano escolar são permeadas por mecanismos de convencimento ideológico e jogos de poder. No caso do DCEPará, a aparente autonomia concedida às redes e instituições educacionais funciona como um cavalo de Troia: oferece-se uma suposta liberdade para a construção de currículos e projetos pedagógicos, desde que sigam estritamente as diretrizes e orientações da BNCC, que é amplamente criticada por seu viés privatista. Essa prática revela as contradições imersas no documento, onde a autonomia é, na verdade, uma ferramenta para reforçar o controle e a influência das classes dominantes sobre a educação, mantendo a lógica centralizadora e privatista.

A lógica de convencimento também pode ser associada à biopolítica, um conceito desenvolvido por Foucault (1978), que descreve as estratégias e mecanismos através dos quais o poder regula e controla populações. No contexto da Educação do Campo em Tomé-Açu, essa biopolítica se manifesta como um meio de manter poder sobre os sujeitos envolvidos, minando qualquer forma de resistência e promovendo uma hegemonia cultural e ideológica. Ao definir rigidamente quais competências e habilidades devem ser adquiridas, estas políticas curriculares controlam não apenas o conteúdo educacional, mas também moldam a identidade, as práticas culturais e os valores éticos das comunidades rurais. Esse controle biopolítico visa regular os corpos e mentes dos sujeitos da Educação do Campo, garantindo que eles permaneçam dentro dos limites estabelecidos pelo poder dominante.

Ao insistir em um currículo que se contradiz e acaba por seguir a lógica privatista, essas políticas deslegitimam e invisibilizam os saberes e práticas locais, enfraquecendo a capacidade de resistência das comunidades rurais. O processo de convencimento ideológico, portanto, não é apenas uma questão de controle educacional, mas também uma estratégia biopolítica para manter a hegemonia sobre as populações do campo. Este controle impede que essas comunidades desenvolvam um senso crítico e uma capacidade de resistência efetiva, perpetuando a submissão às normas e valores impostos pelas classes dominantes.

Assim, o dado currículo na perspectiva da Educação do Campo não apenas regula os conhecimentos oferecidos, mas também busca moldar os sujeitos, minando qualquer tipo de resistência e assegurando a perpetuação do poder estabelecido. Esse controle ideológico e biopolítico, ao garantir a adesão às diretrizes centralizadas, enfraquece as potencialidades de uma educação verdadeiramente emancipadora e democrática no campo.

A lógica do convencimento ideológico e do movimento de biopolítica evidencia mais um interesse hegemônico no DCEPará para a Educação do Campo. Como discutido anteriormente, o currículo visa formar novos sujeitos e sujeitas adaptados a um campo transformado, moldando suas identidades de acordo com os interesses do capital. Esses indivíduos, com suas identidades deslocadas, são integrados à lógica privatista. No entanto, essa transformação só se concretiza se todas as formas de resistência e contra-hegemonia forem suprimidas, abafadas ou mesmo convencidas a se conformar. Esse processo é viabilizado através do movimento biopolítico e do convencimento ideológico promovidos pelo DCEPará.

Assim, podemos inferir que o desmonte da Educação do Campo no município de Tomé-Açu não é um acontecimento eventual, mas um plano meticulosamente executado, no qual o currículo atua como principal instrumento de implementação. Esta estratégia garante que qualquer oposição seja neutralizada, permitindo que a lógica do capital prevaleça e transforme o campo em um espaço submetido aos interesses hegemônicos.

No decorrer do documento, é possível identificar outras orientações para a formação do sujeito e sujeita camponeses, abrangendo todas as etapas de ensino, desde a educação infantil até os anos finais do ensino fundamental. Essas orientações, como já mencionado, aparentam reconhecer a importância das especificidades culturais e sociais das comunidades rurais. No entanto, há uma grande contradição presente. Embora o discurso do documento seja sedutor, ele acaba por reduzir à seleção de conhecimentos à aquisição de habilidades e competências gerais delineadas pela BNCC.

Essa abordagem, sob a justificativa de "preparar o sujeito para um mundo globalizado," na verdade esconde uma intenção mais profunda de reproduzir as condições de produção da

lógica do capital. O currículo, como analisado, impõe um modelo educativo que privilegia interesses econômicos e sociais de grupos dominantes. Essa padronização curricular não só deslegitima os saberes e práticas locais, mas também minam a possibilidade de uma educação que verdadeiramente atenda às necessidades e potencialidades dos sujeitos do campo.

No núcleo dessas relações de poder encontra-se o sujeito camponês, cuja formação é guiada por diretrizes que buscam moldá-lo conforme uma lógica mercantilista e privatista. Em vez de atuar como um espaço de resistência e afirmação das identidades e culturas locais, a Educação do Campo é manipulada para reforçar um sistema que prioriza um conhecimento compartimentalizado e desconectado das realidades vividas no campo. Nesse processo, a educação que deveria valorizar e fomentar a emancipação dos saberes locais transforma-se em um meio de controle ideológico e econômico, regulando o pensamento e as práticas dos sujeitos do campo de acordo com interesses externos e dominantes.

Esse direcionamento descontextualizado compromete o potencial da Educação do Campo de funcionar como uma plataforma de resistência, pois, ao ignorar as especificidades culturais e sociais dos sujeitos camponeses, acaba por minar a possibilidade de uma educação crítica e inclusiva. A fragmentação e a padronização curricular operam para alienar os educandos de suas realidades locais, incentivando uma formação ajustada às demandas do mercado e da lógica capitalista, em vez de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize o conhecimento tradicional e as práticas locais.

Portanto, o controle exercido sobre a Educação do Campo reduz seu papel transformador e participativo, condicionando os sujeitos a se adaptarem a uma estrutura educacional que reflete e reproduz as normas e os valores hegemônicos. Nesse contexto, o currículo deixa de ser um meio de libertação e passa a atuar como uma ferramenta de subordinação, alinhando a formação do sujeito camponês aos interesses das classes dominantes e restringindo as possibilidades de resistência e de construção de uma identidade própria, essencial para o fortalecimento das comunidades rurais.

## **CONCLUSÃO**

Ao colocar o currículo como uma relação de poder no centro desta pesquisa, a intenção foi promover uma análise crítica sobre como ele influencia a Educação do Campo. Fundamentando-se em teóricos como Apple, a pesquisa investigou como a política curricular atua como ferramenta para a manutenção da hegemonia das classes dominantes, evidenciando os elementos que refletem seus interesses na formação dos sujeitos do campo. Assim, a política

curricular, em vez de ser um processo neutro e técnico, surge como um espaço de disputa em que se moldam práticas educativas de acordo com interesses hegemônicos, tornando o currículo uma forma de controle social.

O objetivo central deste estudo foi examinar como essa relação de poder, embutida no currículo, impacta diretamente a implementação da Educação do Campo em Tomé-Açu. Mais especificamente, o foco foi entender como o currículo direciona a formação dos sujeitos camponeses, tentando enquadrá-los nos valores e necessidades de um mercado globalizado e privatista. A partir desse ponto de vista, o currículo revela-se como um instrumento que vai além de instruir e passa a regular identidades, práticas culturais e até mesmo expectativas de futuro para essas comunidades. Para abordar os resultados com profundidade, foi necessário retomar os objetivos específicos delineados no início da pesquisa.

Primeiramente, identifiquei a presença de interesses hegemônicos na construção do currículo “oficial”. Através da análise documental foi possível perceber como o DCEPará é influenciado pela lógica privatista e pelo capital, direcionando a formação dos sujeitos do campo conforme as necessidades do mercado, desconsiderando suas identidades e culturas locais e formando novos sujeitos e novas identidades condizentes com a demanda do mundo globalizado.

Em seguida, demonstrei as consequências de se ter um currículo padronizante para a Educação do Campo, constatando que a aplicação de um currículo compartimentalizado segue a lógica fabril, que a muito já deveria ter sido superada, moldando os indivíduos como sujeitos-produtos. Esse currículo padronizante favorece a adaptação dos sujeitos do campo às demandas do capital, esvaziando suas identidades territoriais e culturais.

Por fim, refleti sobre o sujeito a ser formado pela política curricular do estado e qual sujeito a Educação do Campo necessita. Discuti a necessidade de um currículo que promova a emancipação e autonomia dos sujeitos do campo, respeitando e valorizando suas tradições e modos de vida. Contrapomos o modelo atual que transforma homens e mulheres em meros produtos do sistema econômico.

Os resultados deste estudo demonstram que o DCEPará, ao se alinhar com estratégias de convencimento ideológico e mecanismos biopolíticos, age de forma a moldar a Educação do Campo de acordo com os interesses das classes dominantes. Esse currículo estabelece um controle sobre o saber, delimitando quais conhecimentos são válidos e dignos de serem transmitidos, ao mesmo tempo que marginaliza as especificidades culturais e identitárias das comunidades rurais. Assim, ao limitar as possibilidades de resistência, o DCEPará se torna um

meio de subordinação dos sujeitos do campo, buscando garantir que suas práticas e valores estejam em conformidade com as normas e interesses de uma ordem econômica globalizada.

A análise evidencia que esse controle ideológico não se limita ao conteúdo pedagógico, mas se estende à forma como os sujeitos são formados e posicionados socialmente. O currículo, ao operar dentro de uma lógica que prioriza habilidades e competências gerais em detrimento dos saberes locais, atua para descaracterizar as identidades campesinas, promovendo uma adaptação ao mercado global. Esse processo de padronização curricular tem como efeito a neutralização de formas de resistência, impedindo que as comunidades do campo desenvolvam uma consciência crítica capaz de questionar e enfrentar as estruturas de poder que buscam controlá-las.

As contribuições deste estudo são significativas ao revelar como as forças políticas e econômicas influenciam diretamente na formação do homem e da mulher do campo. Ao proporcionar tais reflexões, os educadores do campo de Tomé-Açu podem, através desse estudo, fortalecer a Educação do Campo como um movimento de contra hegemonia, valorizando as identidades e culturas locais e resistindo à lógica privatista. Finalmente, destaca a necessidade de um currículo que promova a justiça social e a valorização das culturas locais, fortalecendo resistências e preservando tradições e modos de vida.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- AMARAL, João J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007.
- ANDRADE, Maria. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2017.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001a. p. 59-91
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antônio F.; SILVA, T.T. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- APPLE, Michael W.\*- **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- ARROYO, Miguel G. Introdução. In.: SOUZA, M. A. de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- BANDEIRA, Gustavo. A. Um currículo de masculinidades nos estádios de futebol. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 342-351, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002
- CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 13-38, jun. 2009.
- CALDART, Roseli S. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão, 2012.
- CELLARD, Andre. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Lucielio M.; BATISTA, Maria S. X. O currículo na perspectiva da educação do campo: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2021.

CURY, Jamil. M. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5ª. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

FRASER. Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Quedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: Discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa. Bahia, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Neto Wenscelau. **Estado e agricultura no Brasil**. São Paulo, HUCITEC, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOLLING, Edgar. J.; NERY, Israel. J.; MOLINA, Mônica (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: UnB, 1999. (caderno n. 01).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 2001.

PHILLIPS, Bernards. S. **Pesquisa social**: estratégias e táticas. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1974.

SOARES, Savia Bona Vasconcelos. Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do Campo. **Dissertação de Mestrado** – Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2015).

MOREIRA, Antonio. F. e SILVA, T. 4. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4ed. São Paulo, 2000.

MOREIRA, Antonio. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995. pp. 7-38.

MOREIRA, Antônio. F. **A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica**. In: PARAÍSO, Marlucy. (Org.). Antonio Flavio Barbosa Moreira: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autentica, p. 95-115, 2010.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: CEE, 2019.

Prefeitura Municipal de Tomé-Açu. **História**. Disponível em: <https://www.prefeituratomeacu.pa.gov.br/historia>. Acesso em: 18 maio. 2024.

REZENDE, Valéria, Vieira; SILVA, Maria, Adelaide de; LELIS Úrsula. Currículo, Conhecimento e Poder: desafios contemporâneos Para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum** [en linea], São Paulo, v. 12, n. 1, 2014.

RIBEIRO, Mården. D. P. TEORIAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento-revista de educação** , n. 5, 5 jan. 2017.

RICHARDSON, Roberto. J., e Colaboradores. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, Gilvan. **Cantares da Educação do Campo**. São Paulo: New Studio, 2006. 1 CD (1:04:26min): digital, estéreo.