

ARTIGO

Concepções de currículo expressas nos projetos pedagógicos de formação inicial de professores do campo na Amazônia***Curriculum conceptions expressed in the pedagogic projects for initial training of rural teachers in the Amazon***Tânia Mara Rezende Machado^a

taniaufac@gmail.com

Paulo Vinícius Baptista da Silva^b

pauloviniciusufpr@gmail.com

RESUMO

Esse estudo responde ao seguinte problema: quais são as concepções de currículo de formação inicial de professores do campo expressas nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) oferecidos por universidades federais da Região Norte do Brasil? Analisou-se as concepções de currículo identificadas nas referências teóricas de base para a definição da concepção de currículo que orientaram os PPCs, bem como os conceitos e princípios que os estruturam. O objetivo é analisar que concepções de currículo apresentam os PPCs de Formação Inicial de Professores do Campo oferecidos na Amazônia. Trata-se de uma pesquisa documental fundamentada em Apple (1999), Gimeno Sacristán (2000), Quijano (2005), Freire (2011) e Arroyo (2019). A metodologia correspondeu a três fases: 1. Mapeamento dos PPCs de sete universidades federais da Região Norte do Brasil; 2. Descrição e análise destes; e 3. Produção de relatório de pesquisa. As concepções de currículo expressas nos PPCs analisados vinculam-se às concepções críticas de currículo advindas principalmente de referências teóricas marxistas, freireanas e decolonizadoras. Alguns PPC omitem as referências teóricas nas quais se fundamentam. Em contrapartida, em todos os PPCs analisados constam um quantitativo robusto de referências legais, o que evidencia uma preocupação maior com a prescrição legal do que com a fundamentação teórica. Observou-se também uma polifonia teórica nos PPCs visto que autores de perspectivas teóricas muito distintas configuram como referências em um mesmo PPC.

Palavras-chave: Currículo. Formação de Professores do Campo. Amazônia.

ABSTRACT

This study responds to the following problem: what are the conceptions of the initial training curriculum for rural teachers expressed in the Curricular Pedagogical Projects (PPCs) offered by federal universities in the Northern Region of Brazil? The curriculum concepts identified in the basic theoretical references for defining the curriculum conception that guided the PPCs were analyzed, as well as the concepts and principles that structure them. The objective is to analyze the curriculum concepts presented by the PPCs for Initial Training for Rural Teachers offered in the Amazon. This is documentary research based on Apple (1999), Gimeno Sacristán (2000), Quijano (2005), Freire (2011) and Arroyo (2019). The methodology corresponded to three

^a Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil.

^b Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

phases: 1. Mapping the PPCs of seven federal universities in the Northern Region of Brazil; 2. Description and analysis of these; and 3. Production of research report. The conceptions of curriculum expressed in the PPCs analyzed are linked to critical conceptions of curriculum arising mainly from Marxist, Freirean and decolonizing theoretical references. Some PPCs omit the theoretical references on which they are based. On the other hand, all the PPCs analyzed contain a robust number of legal references, which highlights a greater concern with legal prescription than with theoretical foundations. A theoretical polyphony was also observed in the PPCs since authors from very different theoretical perspectives serve as references in the same PPC.

Keywords: Curriculum. Training of Rural Teachers. Amazon.

Situando a temática

O estudo¹ tem como objetivo analisar as concepções de currículo de Formação Inicial de Professores do Campo expressas nos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPCs) de universidades federais da Região Norte do Brasil, com vistas a decifrar e analisar que concepções de currículo os orientam².

Santos, Molina e Jesus (2010) organizaram a obra *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil* em que levantam importantes questionamentos sobre as bases que a formação dos professores do campo está firmada: formação para qual escola? Para qual projeto de educação? Perguntas que também fazemos, acrescidas de outra que se constitui na problemática central desse estudo: quais são as concepções de currículo de formação inicial de professores do campo expressas nos Projetos Pedagógicos oferecidos por universidades federais da Região Norte do Brasil?

Do ponto de vista teórico, as principais referências advêm de Apple (1999), para quem os currículos são espaços de poder e resistência; de Gimeno Sacristán (2000), por suas definições de currículo como cruzamento de práticas diversas ao fazer a defesa de uma educação e, conseqüentemente, um currículo que esteja a serviço dos oprimidos; de Freire (2011) e Quijano (2005), por destacarem a necessidade de descolonização de saberes; e de Arroyo (2019), por defender uma pedagogia e um currículo que considerem os saberes advindos dos movimentos sociais.

A metodologia utilizada para o estudo compreende três fases que consistem em: 1. mapeamento dos PPCs da Região Norte; 2. descrição e análise destes; e 3. produção de relatório de pesquisa.

Para alcançar esse propósito, considerando a necessidade de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, acessamos alguns Projetos Curriculares dos Cursos, objeto deste estudo, por meio dos sites das universidades federais da Região Norte. A escolha por essa Região se fez por ser nosso *lócus* de vida e atuação profissional e, também, por entendermos ser necessário dar maior visibilidade às diversidades e diferenças sociais da população amazônica e à produção científica que é feita nessa parte do Brasil, historicamente tratada de modo inferiorizado e homogeneizado.

¹ A primeira autora teve financiamento pela Capes, em forma de bolsa, pelo período de 10 meses.

² Para sua realização contamos com financiamento em forma de bolsas de Estágio Pós Doutoral da Capes pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia nº 21/2018, regulamentado pelo edital de seleção PPGE/UFPR nº 70/2019.

Para a realização do estudo, foram mapeados sete PPCs de formação inicial de professores do campo oferecidos por sete universidades federais da Região Norte do Brasil: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade de Rondônia (UNIR).

Na busca virtual encontramos inicialmente o Projeto Pedagógico de quatro cursos: Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas de Rondônia (Campus de Rolim de Moura), Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Amapá, Licenciatura em Educação do Campo de Tocantins (Campus de Arraias) e Curso de Licenciatura do Campo de Roraima. Os demais foram acessados via correspondências por e-mail às instituições que compõem o estudo.

Com os PPCs mapeados, passamos à organização, à descrição e à análise dos dados. Contudo, considerando a abrangência e heterogeneidade dos Projetos, seja do ponto de vista do conteúdo, seja da forma como estão estruturados, não definimos uma forma padrão para apresentá-los e analisá-los, mas definimos como eixo articulador três elementos centrais: princípios, conceitos e referências teóricas que fundamentam a concepção de currículo neles expressos.

Princípios, conceitos e referências teóricas que fundamentam as concepções de currículo nos PPCs

Os princípios, conceitos e referências teóricas que compõem as concepções de currículo que orientam os PPCs dos Cursos de Licenciatura no Campo na Região Norte podem ser expressos no quadro a seguir.

Quadro 1: Princípios, conceitos e referências teóricas que compõem a concepção de currículo que orientam os PPCS dos cursos de licenciatura no campo na Região Norte

UNIVERSIDADE/CURSO/ANO	TEÓRICO/S	CONCEITO/S
Acre Licenciatura Cultural Indígena — 2017	Fourez (2001), Luck (1995) e Pombo (1994).	Interdisciplinaridade Interculturalidade
Amapá Licenciatura Intercultural Indígena — 2019	D'Ambrósio (1994)	Transdisciplinaridade Interculturalidade Decolonialidade
Amazonas Formação de Professores Indígenas	Não identificamos	Não identificamos porque os PPCs não foram localizados
Rondônia Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais — 2015	Engels (1985) e Frigotto e Ciavatta (2010)	Trabalho Pedagogia da Alternância
Roraima Licenciatura em Educação do Campo — 2011	Freire (1967)	Educação como prática de liberdade
Tocantins Licenciatura em Educação do Campo — 2016	Santomé (1998)	Currículo integrado
Pará Educação do Campo — 2019	Freire e Shor (1987) Freire (1993)	Contextualização, Dialogicidade, Movimentos sociais, Alternância

Fonte: Elaboração própria (2021).

O PPC de Licenciatura Indígena do Acre (UFAC, 2015) orienta-se por um conjunto amplo de princípios, tais como: bilinguismo, interculturalidade, autonomia, democracia, cidadania, sustentabilidade, territorialidade, inclusão, reconhecimento de notório saber dos indígenas, fortalecimento de alteridades e calendário flexível. Princípios estes somente possíveis de serem alcançados de modo interdisciplinar.

Nesse sentido, a predominância teórica advém de autores como Fourez (2001), Luck (1995) e Pombo (1994), os quais tratam do conceito de interdisciplinaridade ao valerem-se de diferentes disciplinas científicas de modo articulado e delas retirarem o necessário para construir uma proposta curricular que responda às demandas sociais em contexto.

Luck (1995, p. 59), citado no referido PPC, argumenta que:

[...] a interdisciplinaridade representa a possibilidade de promover a superação da dissociação das experiências escolares entre si, como também delas com a realidade social. Ela emerge da compreensão de que o ensino não é tão-somente um problema pedagógico e sim um problema epistemológico.

Trata-se de uma perspectiva epistemológica que compreende o currículo como resultado de intercâmbios mútuos realizados pela integração recíproca entre componentes curriculares capazes de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum.

Tomando os três autores citados como principais referências, o PPC orienta-se por uma perspectiva inter e transdisciplinar de currículo, se organiza em eixos que ampliam a noção daquilo que pode ser considerado currículo:

O eixo Escola Indígena e seus Sujeitos comporta em seu interior os fundamentos teórico-práticos da formação do educador. Essa dimensão fundamenta o respeito à ampliação da noção de currículo para além das práticas acadêmicas, incorporando a ideia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo, que nos constituem e que, necessariamente, precisam ser considerados e processados de forma solidária (UFAC, 2015, p.38).

A cosmologia indígena não separa as áreas ou disciplinas do saber, portanto, todo o curso é perpassado por temas cosmológicos, tais como: xamanismo, ritual e mitologia.

Conforme Silva (2013, p. 88):

No seio deste projeto encontra-se, a indicação conceitual de que o curso propõe uma educação intercultural, diferenciada e bilíngue que tende a respeitar as peculiaridades de cada etnia e promover a integração entre os diferentes grupos, índios e não-índios. Expressa ainda que, ao longo do curso, o indígena seja formado para trabalhar na educação escolar de sua aldeia, onde poderá incentivar a manutenção da língua materna e terá maiores condições para respeitar os processos próprios de aprendizagem.

O PPC do curso de Licenciaturas Interculturais Indígenas do Amapá (UNIFAP, 2019), tal como o PPC do Curso de Licenciatura Indígena do Acre, privilegia princípios como diversidade, interculturalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, dialogicidade e alternância. Entretanto, esse é referendado em autores diferentes daqueles que serviram de fundamentação ao PPC do Acre. Para este, as referências são Santomé (1995; 1998), Giroux (1995) e Silva (1999)

para tratar do currículo intercultural, e D'Ambrósio (1994) para tratar da interdisciplinaridade e sua relação com a alternância pedagógica. Para os demais conceitos e princípios não há explicitação clara de quais sejam as referências teóricas que os fundamentam.

A alternância, dialogicidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade são os principais eixos do currículo do Amapá ao considerar as vivências dos professores indígenas no grupo, assim como as atividades culturais dos acadêmicos de modo integralizado com as atividades das áreas do conhecimento que compõem o PPC.

O referencial teórico que fundamenta o PPC do Amapá está aliado à concepção de uma Linha de Pesquisa denominada: “Cultura, Sociedade e Decolonialidade” e aponta para estreitas aproximações com concepções descolonizadoras de currículo.

Nos PPCs da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), conforme site dessa universidade, a interculturalidade e a sustentabilidade são o foco. No entanto, não conseguimos acessar os PPCs, nem obtivemos êxito em nossa solicitação via e-mail a essa instituição de ensino para realizarmos uma análise acurada das concepções de currículo neles expressas.

O PPC de Roraima (UFRR, 2011) apresenta pouca fundamentação teórica. Nele são citados de modo breve os autores Freire (1967), em sua obra *Educação como prática de liberdade*.

Identificamos no PPC de Roraima aproximação teórica entre Freire (1967) na viabilização da Pedagogia da Alternância, na qual os estudos teóricos são realizados com intuito de promover a leitura da realidade e a ação dos alunos em suas comunidades, os quais retornarão à academia para novas reflexões.

O PPC do Tocantins (UFT, 2013) tem sua maior fundamentação em Santomé (1998), ao abordar o currículo integral e defender que o currículo não obedece a linearidades, porque se fundamenta em uma concepção epistemológica transdisciplinar. Seus conceptores fazem críticas ao currículo disciplinar e propõem um currículo globalizado, integrado ou interdisciplinar.

O currículo integral coincide com o desejo de buscar modos de estabelecer relações entre campos, formas e processos de conhecimento normalmente considerados incomunicáveis (Santomé, 1998). Nessa concepção de currículo:

[...] as diferentes áreas do conhecimento e experiência entrelaçam-se, complementam-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com a construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considerá-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática (Santomé, 1998, p. 125).

Os elaboradores do PPC da UFT recorrem também a Ardoino (1998), Burnham (1998), Macedo (2002) e Martins (2000) para reforçar a defesa de um currículo multirreferenciado. A multirreferencialidade consiste em um daqueles conceitos polêmicos no campo do currículo. Aqueles que o defendem partem do princípio de que a construção do conhecimento se dá de modo complexo, pois envolve elementos não excludentes, mas complementares.

Assim, na formação do professor que atua no campo, as dimensões que compõem o cotidiano das pessoas que lá vivem é constituído de conhecimentos que não são hierarquicamente inferiores aos conhecimentos científicos; antes se integram na apreensão, explicação e transformação da

realidade. Coerente com essa concepção de currículo, observamos uma tentativa de explicitação de intencionalidades formativas que se expressam na descrição de atividades que constituem cada núcleo ou eixo formativo.

O PPC do Pará (UFPA, 2019) explicita compromisso com o comprometimento de princípios freirianos, tais como: *Dialogicidade* do Ato Educativo, que considera o diálogo como a base da relação pedagógica com implicações na multidimensionalidade dos alunos como sujeitos ativos em seus aspectos sociais, culturais, cognitivos e afetivos.

Conforme análises de Hage, Farias e Araújo (2016, p. 146):

Para que se possa afirmar essa dialogicidade é importante que os cursos construam uma matriz curricular que dê conta da articulação de saberes de diferentes Tradições: do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e da Cultura, fortalecendo a Interdisciplinaridade e a Transdisciplinaridade no trato com os componentes curriculares, ao afirmar uma perspectiva Relacional entre as várias áreas de conhecimento, entre os conhecimentos científicos/escolares e os saberes do trabalho e da produção cultural dos sujeitos do campo; provocando com tudo isso, mudanças substantivas na forma hegemônica de produzir e socializar os conhecimentos científicos.

Além da dialogicidade, outro princípio orientador do PPC do Pará é a transversalidade no trato com a inclusão de processos culturais identitários e a acolhida da diversidade em seus múltiplos aspectos: econômico, político, social, cultural, de gênero, geracional e étnico e, ainda, a contextualização a partir do trabalho com temas geradores, eixos temáticos e atividades curriculares do processo e flexibilidade do calendário acadêmico.

Há também, no PPC do Pará, uma preocupação com a viabilização de princípios voltados ao respeito, à ética e à diversidade étnica, cultural e biológica; ao pluralismo de ideias e de pensamento; ao ensino público e gratuito; à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; à flexibilidade de métodos, critérios e procedimentos acadêmicos; à excelência acadêmica; à defesa dos direitos humanos; e à preservação do meio ambiente.

Outros elementos acrescentados aos PPCs: breve análise

Os princípios, conceitos e referências teóricas destacadas na subseção anterior são fundamentais para a identificação e a análise das concepções de currículo que orientam os PPCs em estudo. No entanto, outros elementos que os constituem são igualmente significativos para esse propósito, uma vez que envolvem princípios e conceitos advindos tanto da cultura material, como da cultura não material. Por cultura material, referimo-nos à produção de bens de produção; e por cultura não material, a teorias, valores e princípios.

Souza (2018, p. 28-29) nos lembra que:

Para além das relações com a terra, os povos do campo trabalham nas águas e florestas e participam de um conjunto de práticas socioculturais singulares. O que há em comum entre os povos do campo, das florestas e das águas é toda uma vida de trabalho e de resistência. Resistência como criação de condições socioeconômicas, culturais e políticas para garantir a vida, o trabalho, a educação, dignidade e a coletividade.

No tocante à instrumentalização teórica dos professores do campo para trabalharem com essas múltiplas e singulares práticas culturais, localizamos nos PPCs mapeados significativas referências teóricas sobre os conceitos de trabalho e poucas referências sobre os conceitos de etnia e raça. O que nos pareceu que a dimensão produtiva da vida ganha maior espaço no currículo dos cursos do que as dimensões políticas e simbólicas. Se trabalho é um dos conceitos muito presente nos PPCs, outros conceitos como, gênero, etnia, raça e processos geracionais quase não se configuram nesses documentos.

No PPC do Amapá (UNIFAP, 2019), as questões étnico-raciais são contempladas na ementa de três componentes curriculares – em cumprimento à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e à Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008) –, quais sejam: “Povos Indígenas e Etnologia”; “Territórios, Territorialidades e Terras Indígenas”.

Além desses três componentes, o PPC elenca outros conteúdos que abordam história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na área de formação em Ciências Humanas e discute as relações históricas construídas ao longo do processo colonizador nas Américas e no Brasil. Fora os dois componentes citados, raça e etnia são conceitos ausentes no conjunto do PPC do Amapá.

No caso dos PPCs de Rondônia e Roraima, esses conceitos são, como nos dizeres de Thompson (1981), “termos (quase) ausentes”. Evento que indica que os elaboradores desses PPCs demonstram desconsiderar nesse documento a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), que estabelecem a obrigatoriedade dessas temáticas na formulação dos currículos. Fato bastante negativo para a formação de professores na Amazônia, pois o campo nessa região é permeado por uma significativa diversidade étnico-racial, no entanto, são minimizadas no escopo do texto do currículo.

Aspectos importantes dos PPCs dizem respeito à dimensão pedagógica e à elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em cinco dos PPCs mapeados, a dimensão pedagógica da formação dos professores foi concebida para além de uma perspectiva minimalista. O conjunto das disciplinas que as compõem envolve muito mais que o exigido pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), legislação em vigor à época em que foram elaborados os respectivos PPCs. Essa constatação demonstra uma compreensão do lugar do pedagógico na formação de professores. O TCC, por sua vez, é previsto em todos os PPCs como atividade curricular obrigatória a ser desenvolvida nos intervalos entre os períodos letivos de componentes curriculares em instituições de ensino público: municipais e estaduais, escolas comunitárias e em instituições não formais de ensino localizadas no campo.

Os desenhos curriculares analisados buscam articular prática-teoria-prática vivenciados no próprio ambiente social e cultural de origem dos estudantes em regime de alternância entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Desenho esse que expressa uma concepção de currículo que integra dimensões da vida e do trabalho dos futuros professores à dimensão pedagógica. Contudo, alguns PPCs trazem um conjunto amplo de competências a serem adquiridas que, a princípio, parecem expressar certa subserviência a uma concepção tecnicista de currículo.

Evidenciamos ainda a preocupação com as questões de inclusões que podem ser observadas no PPC de Roraima, na organização de disciplinas como “Fundamentos da Educação Inclusiva e da

Diferença” e “Narrativas Autobiográficas Identidade e Cultura” com oferta no terceiro período do curso.

Alguns PPCs anunciam princípios e conceitos contraditórios com os elementos que os constituem e ainda hibridizam referenciais teóricos em uma tentativa de equilibrar interesses, uma vez que:

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (Gimeno Sacristán, 2000, p. 17).

Os PPCs foram elaborados a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais que prescrevem e exigem o alcance de competências. Nesse sentido, fazê-las configurar nos PPCs junto com princípios de uma educação transformadora, mais que subserviência às “políticas educacionais mercadológicas” (Freitas, 2012) daqueles que os conceberam, trata-se de uma tática de resistência em que se atende ao prescrito para se garantir a aprovação legal desses PPCs. No entanto, inserem-se também, e de modo mais aprofundado, concepções contra-hegemônicas de currículo, articuladas por estudiosos como Caldart (2004) que compreende a Educação do Campo como “maior” do que a escola, visto que Educação do Campo se produz no movimento social e este, por sua vez, é educativo. Os autores dos PPCs compreendem que definir uma proposta curricular não significa estabelecer modos uniformes de pensar e de agir homogêneos. Mais um aspecto observado nos PPCs é o fato de enfatizarem sobremaneira as questões regionais.

Sobre os riscos que uma educação de perspectiva regionalista pode trazer, reforçamos, com base em Gimeno Sacristán (1999, p. 183), que:

Uma atitude regionalista, em educação, pode ser uma primeira base nutriente, se o sistema aberto de cada cultura for rico. Limitar-se a ele não é recomendável em caso algum, mas seria suicida quando nesse lócus da grande rede não exista potencialidade para enriquecer-se e poder acessar as linhas que amplie o nosso horizonte. Seria insensato deixar de reconhecer possibilidades de ampliação na rede de comunicações por professar culto à pequena pátria cultural.

Analisamos que, mais que endogenia, o que se tem na formulação dos PPCs são concepções de currículo para a formação inicial de professores do campo de perspectiva descolonizadora, posto que não restringem a socialização de saberes locais sem a articulação com saberes provenientes da grande rede, tampouco desconsideram ou deixam de enxergar as potencialidades formativas de currículos que tomem como ponto de partida os saberes provenientes das realidades dos sujeitos em formação com vistas a adentrar outras pátrias e universos.

Gimeno Sacristán (1999) e Freire (1997) destacam que, em relação ao reconhecimento da formação do professor do campo, não se pode limitar às demandas socioculturais locais, tampouco pode ser pautada por uma perspectiva urbanocêntrica, local e regional.

Conforme Gimeno Sacristán (1999), lógico é que os sujeitos se aproximem da grande rede, partindo de seu sistema cultural, com base na zona em que estão situados; de outra forma, dificilmente poderiam compreender o significado da grande rede. Ainda com base nas percepções desse autor, concordamos que:

[...] uma proposta formativa meramente regionalista para a formação de professores do campo pode e deve ser uma primeira base nutricional. Contudo, limitar-se a ele não é recomendável em caso algum. Mas seria suicida quando no lócus da grande rede não exista potencialidade para enriquecer-se e poder acessar as linhas que amplie os horizontes dos professores do campo, do mesmo modo que seria insensato deixar de reconhecer possibilidades de ampliação na rede de comunicações por professor culto à pequena pátria cultural (Gimeno Sacristán, 1999, p. 183).

Na mesma linha de análise, Freire (1997) alerta que:

Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em 'comunidades locais', nos trabalhos de 'desenvolvimento de comunidade', sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental), tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos. (Freire, 1997, p. 139).

Hage (2014) traz argumentos que nos permitem enxergar o quanto a educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas, sendo inúmeras vezes tratada como política compensatória. As demandas e as especificidades dos sujeitos do campo não são prioridades das políticas educacionais governamentais, nem mesmo nas produções acadêmicas. Nesse cenário de exclusão, os autores citados destacam que a educação para os povos do campo vem sendo trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos essencialmente marcados por conotações urbanas que, geralmente, estão deslocadas das necessidades da realidade. A análise e o encaminhamento adequados das demandas educacionais das comunidades do campo passam necessariamente pela reflexão e compreensão dos seus modos de vida, dos seus valores específicos e no diálogo com esses mesmos elementos de contextos outros que não os seus.

O levantamento e a análise de pesquisas expressas em artigos científicos produzidos por Hage (2014), Souza e Gonçalves (2018), respectivamente, e em dissertação produzida por Silva (2019), evidenciaram que os princípios que orientam a Educação no Campo, tais como: alternância pedagógica, ensino multisseriado, diversidade, formação para a transformação do campo mediante a busca pela autonomia dos sujeitos que lá residem, não estão sendo alcançados na prática. Fato que não passou despercebido em alguns PPCs, como, por exemplo, o do Pará onde o currículo de formação de professores do campo da UFPA contempla esses princípios aliados a uma educação voltada para a sustentabilidade socioeconômica e cultural das comunidades para as quais foi concebida, sem, contudo, negligenciar a interação com outras realidades mais amplas.

Há, portanto, uma concepção curricular crítica subjacente ao PPC do Curso da UFPA com vistas a uma formação integral dos professores por ele formados em direção à transformação local e social, visto que "a educação do Campo não está reduzida às relações que ocorrem na escola, mas sua discussão, muitas vezes adentra à escola por meio da organização curricular" (Souza, 2018).

Assim, há que se evitar a construção de projetos formativos que se efetivem distanciados da prática social.

Freire, ao tratar do alcance social das ações do professor como sujeito transformador, inclusive ao elaborar currículos e pô-los em ação, destaca:

[...] tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante. Neste sentido, é tão válida e necessária a presença atuante de um líder sindical numa fábrica, explicando na madrugada, em frente aos portões da empresa, as razões da greve em processo, quanto indispensável é a prática docente de uma professora que, numa escola da periferia, fala a seus alunos sobre o direito de defender a sua identidade cultural (Freire, 2006, p. 70).

Em relação às atividades de pesquisa, enseja que se construam em cada Tempo-Espaço Comunidade e estimulem as atividades de estudo próprias de cada núcleo a cada Tempo-Espaço Universidade. Na culminância das atividades, intenciona-se que o conjunto de estudos, produzido a partir dos dados da pesquisa construída ao longo do curso em cada Tempo-Espaço Comunidade, constitua-se em um diagnóstico sociocultural, ambiental e econômico e que estimule durante essas etapas debates e reflexões que gerem como Trabalho de Conclusão de Curso projetos de ação voltados à educação do campo na região.

Em alguns PPCs é possível identificar que seus elaboradores tiveram o cuidado de descrever detalhadamente como serão ofertadas cada uma das dimensões, eixos ou núcleos formativos. Em outros, há carece-se de apresentação de protocolos pormenorizados sobre as finalidades formativas e formas de operacionalização dos componentes curriculares que compõem os eixos ou núcleos formativos. O que não significaria burocratizar o currículo ou torná-lo demasiado prescritivo. Constitui, sim, em entender que a explicitação de intencionalidades formativas via codificação escrita confere maior alcance operacional posto que o documento estaria registrado e aberto à críticas.

Em que pese a qualidade organizacional, teórica, técnica, legal e política explicitada nos PPCs, identificamos alguns paradoxos em suas codificações escritas aqui explicitadas para fins de reflexão. Um deles diz respeito à manutenção do conceito de educação rural em alguns PPCs para cursos voltados à formação de professores do campo. Diferença substancial existe entre essas duas perspectivas. Do ponto de vista conceitual, campo e rural possuem divergências resultantes de movimentos sociais e disputas ideológicas que implicam em ressignificação no modo de se ver o campo. O termo Educação Rural e Educação do Campo se distanciam pelos significados históricos e sociais que os constituem.

Educação rural resulta de processos de qualificação para o mercado de trabalho, voltado para o capital e fortalecimento do agronegócio, em contrapartida, a Educação do campo representa uma visão mais humanizada e de resistência dos sujeitos que vivem no campo, considerando a preparação para os desafios e realidades existentes no contexto social. (Caldart, 2010).

Educação do Campo representa uma “superação” da visão educacional que a Educação Rural contempla, compreendendo o sujeito/aluno nas questões trabalhistas, de produção e capital. Essa proposta amplia o sentido dos processos educacionais e suas limitações na sala de aula, abrangendo espaços para além dos limites da escola.

Outro paradoxo diz respeito à inclusão nos PPCs de referências teóricas filiadas a concepções acríicas de educação que não discutem o modelo de sociedade capitalista que se tem e, ao mesmo tempo, anunciam princípios e objetivos formativos para professores do campo com vistas à transformação das relações sociais. Intento este permeado de um otimismo ingênuo, o qual é impossível de se realizar já que não mudam as estruturas sociais de igual modo, nem transformam a educação e a formação que por ela se dá, tampouco sem educação se muda a sociedade.

Molina (2019, p. 201), em suas análises, destaca que um dos principais desafios da educação do campo está em construir uma matriz formativa, “cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens”. E esse desafio é uma referência a ser assumida pelos projetos e práticas de ensino no âmbito dos cursos de educação do campo promovidos pelas Instituições de Ensino Públicas.

Consideramos que a metodologia de elaboração de PPC e os sujeitos envolvidos também são elementos indiciários de concepções de currículo. Rastreamos estes elementos e observamos representatividade significativa de instituições e sujeitos, o que avaliamos como um ponto positivo resultante de uma concepção dialógica de currículo uma vez que se deu de modo democrático. Sabemos que quem escreve um currículo deixa suas marcas. Nesse sentido, destacamos que, em termos de sujeitos partícipes da elaboração dos Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, todos anunciam se tratar de um trabalho realizado por professores que compõem as instâncias colegiadas das instituições e estiveram vinculados a coletivos populares, representantes da sociedade civil, além de entidades e instituições governamentais e não governamentais.

Conclusão

No decurso de realização dessa pesquisa, consideramos que as concepções de currículo podem estar expressas de diferentes modos e em diferentes elementos constitutivos dos Projetos Pedagógicos analisados. Em alguns casos, não se reserva um espaço nos PPCs para a descrição fundamentada da concepção de currículo que os orienta, o que impôs a necessidade de identificarmos indícios deixados no registro e na descrição de elementos, como: referências teóricas, conceitos e princípios expressos nesses documentos. Em outros casos, as concepções de currículo estão mimetizadas na forma como os componentes curriculares são pensados e organizados. Fato que nos remeteu à necessidade de análise desses elementos.

Inferimos que houve um esforço por parte daqueles que elaboraram os PPCs para deixá-los em consonância com as Diretrizes Curriculares da Educação do Campo que preveem a formação integral do ser humano na qualificação profissional e na organização comunitária, valorizando conceitos, como: trabalho, natureza, cultura, interculturalidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, currículo integral, pedagogia da alternância e pedagogia do movimento.

A pesquisa mostrou que alguns PPCs omitem as referências teóricas nas quais se fundamentam, o que dificultou a identificação das concepções curriculares que os orientam. Em

contrapartida, em todos os PPCs analisados constam um quantitativo expressivo, e devidamente definidas, de referências legais. Isso tende a transparecer uma preocupação maior com a prescrição legal do que com a fundamentação teórica, embora de algum modo todo ato legal espelhe uma concepção teórica.

Chama a atenção a polifonia teórica dos PPCs, visto que autores de perspectivas teóricas muito distintas configuram como referências em um mesmo PPC. Tentamos compreender esse fato a partir da reflexão sobre a metodologia colaborativa adotada para a elaboração do PPC representando as percepções e as vozes de muitos sujeitos (professores, membros de colegiados e Núcleos Docente Estruturante, representantes de movimentos sociais organizados), e instituições, possivelmente com pontos de vista dissensos. Se, por um lado, essa diversidade teórica e de sujeitos faz do projeto um instrumento de participação democrática, por outro, produz certa cacofonia.

Consideramos que, por melhor que sejam as concepções de currículo de formação inicial de professores do campo que os elaboradores de Projetos Pedagógicos desenvolvam e codifiquem em um texto curricular, a conjuntura educacional brasileira, fortemente influenciada pelas políticas de tecnificação e mercantilização da educação, tende a produzir práticas formativas pautadas em currículos, saberes, materiais didáticos e procedimentos de ensino homogeneizados, restringindo as autonomias docentes e impondo-lhes a reprodução de um modelo de trabalho padronizado. Contudo, mesmo diante dessa realidade, alguns professores lutam pela garantia de algumas especificidades na organização didático-pedagógica, como: o ensino multisseriado, a alternância pedagógica, a atenção e o respeito às diversidades.

Outro aspecto que a pesquisa nos permite observar é o modo minimalista como as temáticas étnicas e raciais conferem nos Projetos Curriculares de Formação Inicial de Professores do Campo analisados. Sobre esse fato, é importante que aqueles que concebem currículos deem origem a cursos de licenciatura como espaço formativo para as temáticas étnicas e raciais, não de modo pontual em um ou outro componente curricular específico, mas para tomá-los como temas estruturantes dos currículos. Será necessário que as universidades sejam vistas como instituições formadoras, que traçam protocolos especificando o modo como as questões étnicas e raciais serão tratadas e que nesses protocolos se definam as atribuições de cada membro dessas instituições, pois todos podem assumir responsabilidades e tornarem-se partícipes corresponsáveis.

Ações assim delineadas passam pela identificação do racismo institucional e de seus desdobramentos para fazerem mudanças antirracistas no currículo escolar para além da inclusão de um ou outro componente curricular. Essa concepção pode se expressar na seguinte utopia: ampliação do caráter institucional do currículo garantindo princípios, como democracia, diversidade e justiça social por meio do fortalecimento de redes antirracistas no interior das universidades pelo fomento às políticas institucionais, como a abertura de vagas para professores e alunos negros a fim de tornar esse não lugar em lugar de diferentes raças e etnias. Professores negros tendem a deixar marcados seus lugares de fala, suas opções teóricas e seus projetos de educação e sociedade. Estes, com frequência, aliados aos estudos descolonizadores, podem produzir transformações em projetos educacionais racistas e antidemocráticos e forjar projetos pautados no antirracismo e na justiça social. É preciso ainda frisar nos PPCs a necessidade do cumprimento da Lei n.º 10.639/2003 não apenas nos cursos de Licenciatura do Campo, como também em todos.

A elaboração de Projetos Curriculares para a Formação Inicial de Professores do Campo de perspectiva inclusiva – não só de raça, mas de toda natureza – não é apenas uma questão pedagógica, mas antes de tudo política, envolve a análise crítica de elementos históricos, sociais, econômicos e políticos inerentes à prática pedagógica.

Não cabem ingenuidades de se pensar que o fato de os Projetos Pedagógicos Curriculares analisados estarem codificados por escrito possa garantir, por si só, suas operacionalizações práticas. Contudo, evidencia quais concepções de Formação Inicial de Professores do Campo se fundamentam e o que aspiram aqueles que os codificaram. Isso, no entanto, não exige que professores, alunos e coletivos populares em geral, de modo colaborativo e reflexivo, os remodelem, exercitando assim suas autonomias ao afirmarem um currículo que se volte à formação de professores do campo com marcas identitárias próprias.

Coletar, mapear, descrever e analisar PPC representaram importantes oportunidades de ampliação das reflexões sobre as concepções de currículo de Formação Inicial de Professores do Campo na Região Norte do Brasil, em sociedades amazônicas em que o patrimônio cultural se faz em trânsitos orais, escritos e visuais, requerendo sujeitos que compactuam com uma formação de professores do campo comprometida com a ciência, também com a democracia, a diversidade e a justiça social. Intencionamos que esse estudo possa subsidiar a formulação de Políticas e Práticas Curriculares voltadas à construção de currículos de formação inicial de professores do campo em estados que ainda não assumiram esse compromisso social, de modo que possam trazer reflexões àqueles que já possuem, inclusive trazendo elementos para o repensar dos PPCs que foram objetos desse estudo.

Sugerimos que esse exercício seja feito mediante a análise de que vivemos um tempo em que a democracia está fragilizada e ameaçada. Contudo, a utopia pode estar no rememorar todos os dias que o Brasil é herdeiro de uma capacidade organizativa construída ao longo de anos de luta que se constituem em um patrimônio fantástico que não pode ser perdido, mas ampliado pela elaboração teórica, política e prática de resistência radical.

Seguimos, reafirmando com Apple (1999) que os currículos como espaço de poder e resistência resultam do cruzamento de práticas diversas (Gimeno Sacristán, 2000), que estejam a serviço dos oprimidos (Freire, 2011) e da descolonização de saberes (Quijano, 2005) mediante uma pedagogia e um currículo que considerem os saberes advindos dos movimentos sociais ao serem concebidos, executados e avaliados por Arroyo (2019).

Referências

- APPLE, Michael. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 59-92.
- ARDOINO, Jacques. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCAR, 1998. p. 50-72.

ARROYO, Miguel González. *Vidas ameaçadas: exigências - respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de março de 2008.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, Joaquim Gonsalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Paulo: Edufscar, 1998. p. 35-55.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p.1-25.

CALDART, Roseli Salete; FETZNER, Andréa Rosana; RODRIGUES. Romir; FREITAS, Luiz Carlos de (Orgs.). *Caminhos para a transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo*. V. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

D'AMBROSIO, Ubiratan (Org.). *Declarações dos Fóruns de Ciência da Unesco: Veneza, Vancouver e Belém e a carta da transdisciplinaridade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FOUREZ, Gerard. *Fundamentos epistemológicos para a interdisciplinaridade*. In: LES CONGRES INTERNATIONAUX DE L'AMSE. Traduzido por Vera Brandão. Sherbrooke, Quebec (Canadá), 2001.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia? O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, Henry Armand. *Praticando estudos culturais nas faculdades de educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígena da sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 49-81.

HAGE, Salomão; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; ARAUJO, Helen Silva. *Alternância Pedagógica como estratégia de formação dos Educadores do Campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. In: REUNIÃO DA ANPED NORTE, 1., Belém-, 2016. *Anais...* 2016. p. 474-496.
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49421>

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. *Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo*. *Educ. Soc.*, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

LUCK, Heloisa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo e complexidade: a perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: Edufba, 2002.

MARTINS, João Batista. *Abordagem multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para os estudos dos fenômenos educativos*. São Carlos: UFSCAR, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. *Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de professores*. In: MOLINA, Monica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). *Formação de professores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 197-220. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas*. In: POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto, 1994. p. 8-14.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do SABER: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Colección Sur-sur, 2005. p. 117-142.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígena da sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 243-267.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (Orgs.). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SILVA, Elverenicé Vieira da. *Professores do campo na Amazônia-Acreana: atuação profissional e papel social*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

SILVA, José Alessandro Cândido da. Docência indígena no extremo oeste brasileiro: uma experiência de formação em andamento. *Reflexão e Ação*, v.21, p.76-103, 2013. <https://doi.org/10.17058/rea.v0i0.3301>

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, José Valderi Farias; GONÇALVES, Rafael Marques. Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia. *Periferia*, v. 10, p. 244-260, 2018. <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.28262>

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico. In: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). *Escola pública, Educação do Campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p.67-90.

THOMPSON, Edward Palme. *A miséria da teoria: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (UNIFAP). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena*. 2019.

https://www2.unifap.br/indigena/files/2019/11/PPC_Vers%c3%a3o_Final_CLII_23_09_2019.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). *Projeto Político Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo*. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR). *Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS (UFT). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo*. 2013. <http://download.uft.edu.br/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20->

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (UFAC). *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena*. Curso de Licenciatura Indígena, Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Acre, 2015. http://www2.ufac.br/cel/indigena/projetos-pedagogicos/PPC_CLI_2015.pdf

TÂNIA MARA REZENDE MACHADO

Doutora em Educação: Currículo PUC/SP; Pós doutora em Educação UFPR- Curitiba-Paraná- Brasil; Professora do Magistério Superior na Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, Acre, Brasil.

PAULO VINÍCIUS BAPTISTA DA SILVA

Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós-Doutor em Análise Crítica do Discurso na Universidade Pompeu Fabra-Barcelona; Professor do Magistério Superior na Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 – Concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; elaboração do texto final.

Autor 2 - Colaboração na elaboração do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

A primeira autora recebeu apoio financeiro pelo CNPq/Capes em forma de dez bolsas de Pós-doutorado.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Os dados da pesquisa estão disponíveis no repositório: https://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/wp-content/uploads/sites/45/2021/11/2021_tania-mara-rezende-machado.pdf

COMO CITAR ESTE ARTIGO

MACHADO, Tânia Mara Rezende; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. *Concepções de currículo expressas nos projetos pedagógicos de formação inicial de professores do campo na Amazônia. Educar em Revista, Curitiba, v. 40, e87484, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87484>*

O presente artigo foi revisado por Tamara Smoly. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 06/09/2022

Aprovado: 21/11/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

