

## O currículo da Ledoc: a Educação do Campo na agenda do IFPA

*The Ledoc curriculum: Rural Education in the IFPA agenda*

**Rosemeri Scalabrin**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)  
rosy.scalabrin@gmail.com

**Shauma Tamara do Nascimento Sobrinho**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)  
shauma.nascimento@ifpa.edu.br

**Carlos Batista Sousa de Freitas**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)  
carlos.freitas@ifpa.edu.br

**RESUMO:** Este artigo discute sobre o currículo na Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), a partir da análise de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e artigos, referentes aos cursos de Licenciatura e Especialização em Educação do Campo, produzidos no período compreendido entre 2009 e 2021. A análise das pesquisas demonstra que a Educação do Campo quando organizada pelo currículo contra hegemônico propicia, de um lado, que os estudantes reflitam e compreendam seu papel como educador do campo, e de outro, que os professores conheçam a realidade do campo e modifiquem suas práticas. Considera-se que a Licenciatura em Educação do Campo é um curso mais completo na formação do/a educador/a do campo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Formação inicial. Licenciatura.

**ABSTRACT:** *This article discusses the curriculum in Rural Education at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), based on the analysis of theses, dissertations, final papers and articles referring to the Licentiate and Specialization courses in Rural Education produced in the period between 2009 and 2021. Analysis of the research shows that Rural Education, when organized by the counter-hegemonic curriculum, allows, on the one hand, for students to reflect and understand their role as rural educators, and on the other, for teachers to know the reality of the countryside and modify their practices. It is considered that the Degree in Rural Education is a more complete course in the training of rural educators.*

**Keywords:** *Teacher training. Training and teachers. Graduation.*

Esse artigo discute sobre o currículo da Educação do Campo, no sentido de identificar os processos vivenciados na construção do currículo ético-crítico realizado pelos cursos de Licenciatura e de Especialização em Educação do Campo do Instituto Federal do Pará (IFPA), no período de 2009 a 2021.

O recorte temporal escolhido considerou o fato de que, no final dos anos de 1990, a articulação, debates, reivindicações e proposições dos movimentos sociais do campo interferiram na construção da política educativa que levou a criação de programas voltados à Educação do Campo, os quais possibilitaram o desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e de Especialização em Educação do Campo, com recursos específicos, visto que a estrutura do Sistema de Ensino brasileiro, historicamente excluiu a população do campo do acesso ao ensino na educação básica, restringindo o acesso ao ensino superior e à pós-graduação.

O artigo traz os resultados de uma pesquisa de tipo bibliográfica, feita a partir de teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso (TCCs) e artigos produzidos sobre o curso de Licenciatura e Especialização em Educação do Campo do IFPA, pois essas publicações são fruto de vivências e investigações que possibilitam a compreensão de como tem se dado a produção do currículo da Educação do Campo.

A perspectiva teórica que dá base a essa análise é a dialética marxista, pois possibilita a percepção da dinamicidade presente na escola e no currículo escolar, e a presença de contradições, conflitos e limitação, mas também de avanços que contribuem para o processo histórico, político, econômico, social e cultural da educação e da sociedade como componentes de uma totalidade e em constante movimento, portanto capaz de produzir inovações.

A partir da aproximação com as etapas indicadas por Lima e Miotto (2007), a pesquisa foi desenvolvida em quatro momentos, a saber: 1) estudo da bibliografia acerca do currículo e da Educação do Campo, considerando a relação com o tema em estudo; 2) levantamento de teses, dissertações, TCCs e pesquisas publicados através de artigos em periódicos sobre o tema currículo na Educação do Campo no IFPA; 3) análise explicativa das publicações selecionadas.

Todas as teses, dissertações e TCCs localizados foram analisados e inseridos neste artigo. O detalhamento das pesquisas realizadas contém o título, os objetivos, as perspectivas teórico-metodológicas e os resultados ou conclusões e as contribuições para a construção da Educação do Campo.

A busca pelas teses, dissertações, TCCs e artigos sobre o tema teve como recorte os cursos de Licenciatura e Especialização em Educação do Campo do IFPA, utilizando como palavras-chave as expressões “currículo da educação do campo” + “IFPA”,

“licenciatura em educação do campo” + “IFPA” e “especialização em educação do campo” + “IFPA”.

O resultado apresentou 1 tese, 2 dissertações e 1 TCC contendo pesquisas sobre a Licenciatura em Educação do Campo/Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) desenvolvidas nos *campi* Abaetetuba, Altamira, Castanhal e Rural de Marabá (CRMB), as quais contêm estreita relação com a temática e, ainda, 09 artigos que discutem sobre o currículo da Educação do Campo, sendo 3 sobre os cursos de Licenciatura/PROCAMPO, 6 acerca das Especializações, e ainda um livro sobre a pesquisa de Pós-doutorado sobre as experiências curriculares nas turmas de Piçarra e Itupiranga no período de 2015-2018, todas desenvolvidas no CRMB, conforme destaque nos quadros 1 a 6, a seguir:

**Quadro 1** - Teses de Doutorado Acadêmico produzidas em cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Autor (a)	Título	Ano
SILVA LOPES, M. C.	Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO/IFPA, <i>Campus</i> de Castanhal, PA.	2017

Fonte: catálogo de Dissertações e Teses da Capes, maio de 2022. Elaboração e sistematização feitas pelos autores.

**Quadro 2** - Dissertações de Mestrado Acadêmico produzidas em cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Autor (a)	Título	Ano
SILVA SOUSA, M. D.	Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo, no polo de Castanhal, PA.	2013
RIBEIRO, M. A. F.	Território e Currículo: a construção do conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do IFPA.	2017

Fonte: catálogo de Dissertações e Teses da Capes, maio de 2022. Elaboração e sistematização feitas pelos autores.

**Quadro 3** – Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos em cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Autor (a)	Título	Ano
SOBRINHO, S. T. do N.	Currículo e Educação do Campo.	2013

Fonte: biblioteca institucional, maio de 2022. Elaboração e sistematização feitas pelos autores.

**Quadro 4** - Artigos produzidos sobre Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA.

Autor (a)	Título	Ano
SILVA, R. S.; SOUSA, I. S.; SCALABRIN, R.	A pesquisa como princípio educativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo PARFOR/IFPA.	2014
SCALABRIN, R; DUARTE, A. H. C; PAZ, A. T.	Educação do Campo: reflexões sobre as práticas docentes na LPEC/PARFOR.	2014
SCALABRIN, R.; CRUZ, M. P. A	Formação de professores na Licenciatura em Educação do Campo.	2017

Fonte: catálogo de revistas, maio de 2022. Elaboração e sistematização feitas pelos autores.

**Quadro 5** - Artigos produzidos em Cursos de Especialização em Educação do Campo.

Autor (a)	Título	Ano
SCALABRIN, R.; SERRA da SILVA, M.; ARAÚJO, C. A.	Educação do Campo e Agroecologia: a <i>práxis</i> coletiva do <i>Campus</i> Rural de Marabá.	2013
SCALABRIN, R.; SERRA da SILVA, M.; SILVA, L. M. S.	Educação e princípios agroecológicos: a formação continuada dos servidores do <i>Campus</i> Rural de Marabá.	2016
SOUZA, M. L; CONCEIÇÃO, M. S. da; SCALABRIN, R.	Desafios na materialização da Educação do Campo e do currículo interdisciplinar.	2018
SCALABRIN, R.	Ressonâncias da formação continuada de professores no currículo do Ensino Fundamental dos polos Piçarra e Itupiranga.	2018
SCALABRIN, R.	Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo via tema gerador.	2019
SCALABRIN, R.; LUCENA, L. B.; PEDROSO, V. L.	O currículo interdisciplinar e o desenvolvimento sustentável no campo: a experiência da rede municipal de ensino de Piçarra.	2020

Fonte: catálogo de revistas, maio de 2022. Elaboração e sistematização feitas pelos autores.

**Quadro 6** – Livro com a pesquisa sobre os Cursos de Especialização em Educação do Campo, turmas Itupiranga e Piçarra-2015-2018.

Autor (a)	Título	Ano
SCALABRIN, R.	As transformações na cultura escolar: a <i>práxis</i> nas escolas municipais do campo dos polos Piçarra e Itupiranga do CRMB/IFPA.	2020

Fonte: catálogo da Editora IFPA, maio de 2022. Elaboração e sistematização feitas pelos autores.

Nessas pesquisas, a análise acerca das concepções de currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores do campo da Educação do Campo presentes em teses, dissertações, TCCs e artigos contidas nas experiências desenvolvidas pelo IFPA no período de 2009 e 2021, com vista a identificar o sentido dado ao currículo.

O estudo demonstrou que as concepções de currículo, presentes nas experiências do IFPA pesquisadas, se fundamentam nas teorias curriculares críticas e/ou pós-críticas, sendo que, entre as teorias críticas, há predominância de estudos pautados no materialismo histórico-dialético.

## **Um pouco de história sobre o currículo e a Educação do Campo**

A palavra currículo se tornou habitual em contextos profissionais, por ser um documento obrigatório na busca de emprego; na academia, por ser um documento necessário de registro das produções realizadas; mas também no contexto escolar, por ser o principal documento que orienta o cotidiano escolar, ou deveria orientar.

Nestes diferentes contextos, muito se fala sobre o termo currículo, mas pouco se conhece sobre as concepções existentes ou acerca das teorias (tradicional, crítica ou pós-crítica) do currículo presentes no contexto educacional, as quais orientam as práticas docentes, embora sempre profissionais da educação percebam que suas práticas expressam uma teoria ou elementos dessas teorias.

Na história da educação brasileira, percebe-se a predominância da concepção tradicional de currículo e, por muitos séculos, ela foi hegemônica tanto no período do Brasil Colonial (com catequização dos povos originários pelos jesuítas), quanto nos períodos Imperial e Republicano, com as políticas dos governos nacionais.

Desse modo, somente no final da chamada Primeira República (1930), a educação brasileira passou a ter influências externas inovadoras a partir das ideias da Escola Nova, que modificou a relação professor-aluno e inseriu o currículo diversificado; da escola ativa, que trouxe à escola o estímulo à criatividade, iniciativa, liberdade individual, ação e descoberta, além de um currículo orientado em função dos interesses e das vivências dos estudantes, portanto com programas abertos e pouco estruturados; do construtivismo, que influenciou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Essas perspectivas de currículo contribuíram para a estruturação do pensamento pedagógico brasileiro.

Entretanto, o período do regime militar representou uma ruptura aos avanços que vinham sendo construídos na educação brasileira, devido a imposição do modelo comportamentalista de escola, o qual limitou o currículo à transmissão de conteúdos fragmentados e isolados, estando ausente a relação com os conhecimentos prévios dos estudantes ou entre as disciplinas, o que caracteriza um currículo com estrutura fechada e dirigida.

Diante desse contexto, questionamos, afinal, o que é currículo? E o que é a Educação do Campo? O que diferencia o currículo da Educação do Campo?

O currículo tem sido reduzido aos conteúdos escolares pelas ideias de Bobbitt (1918), o qual defendia a escolarização das massas, a partir de uma concepção de educação em que a escola deveria funcionar como uma empresa, ou seja, pelos princípios da administração científica de Tyler (1949) aplicados na escola, portanto tendo como centralidade a padronização tanto dos processos pedagógicos quanto dos conteúdos, por ter como referência a racionalidade técnica, onde a escola é adaptada aos preceitos do mercado, tendo como base a eficiência, a organização, as atividades técnicas (ensino, aprendizagem, metodologia, avaliação, planejamento, objetivos) e o controle dos resultados.

Nessa visão, as escolas, os professores e os estudantes têm papel bem definido, cabendo à escola formar desenvolvendo habilidades e competências por meio da transmissão dos conteúdos disciplinares; aos professores, ensinar os conteúdos como verdades absolutas, por meio de aulas expositivas, cumprindo os objetivos de aprendizagem, valores e comportamentos dos estudantes, os quais são vistos como recipientes vazios que devem, através de repetição e da memorização pelos exercícios, aprender o conteúdo, ser disciplinado, aprender a fazer e aprender a ouvir, e assim, prepara-se como recurso humano.

Entretanto, os anos de 1960 representaram um marco da ruptura de tais visões, a partir das teorias críticas de currículo e dos seguintes questionamentos: o que o currículo faz com as pessoas e as instituições? O que ensinar? Para que? Para quem? A serviço de quem e de quem? Uma vez que o currículo é sempre seleção, ou seja, resultado de determinada seleção feita por quem detém o poder (FREIRE e SHOR, 1986). Nesse período, tiveram destaque as ideias de Michael Apple nos EUA e de Paulo Freire no Brasil.

Apple (1989) desenvolveu a pedagogia crítica baseada na relação entre a educação e a sociedade, contribuindo com a análise das políticas de currículo escolar, em que o currículo é visto como um espaço de poder, visto que o currículo é um instrumento de interesses políticos e econômicos, na medida em que determina a transmissão de conteúdos e ideologias que embasam uma visão de mundo, que disputam projetos

educativos e curriculares, de modo que alguns grupos têm acesso ao conhecimento e outros grupos são excluídos. O autor propôs a crítica à ação política e cultural cotidiana para desenvolver a resistência e a defesa da democracia “como palavra de ordem não apenas para unir frações da classe trabalhadora, mas também para unificar as reais lutas políticas e econômicas” (Apple, 1989, p. 197).

Freire (1975), desenvolveu a educação ou a pedagogia libertadora em contraposição a educação bancária e, embora o autor não teorizou sobre o currículo, ele propôs o currículo interdisciplinar via tema gerador, fundamentado na ideia de que é necessário romper com o currículo padrão, de transferência, por ser “uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores” (FREIRE, 1986, p. 97).

No final dos anos de 1950, Freire desenvolveu, em Angicos, a experiência de alfabetização de adultos em 40 horas, por meio da palavra geradora com parte do universo vocabular, ou seja do cotidiano de vida das pessoas, pois ao ser decodificada pela reflexão e a escrita oportuniza a compreensão do mundo. Essa experiência ficou conhecida como “método” Paulo Freire e se ampliou pelo Nordeste brasileiro através da oferta, por meio da radiofonia, nos primeiros anos da década de 1960, devido ao alto índice de analfabetismo na região. Com o golpe militar, o educador popular Paulo Freire foi preso e exilado (SCALABRIN, 2020).

Essas novas ideias fundamentaram nas concepções marxistas e nos ideários da *Teoria Crítica*, vinculadas a autores da Escola de Frankfurt, como Max Horkheimer e Theodor Adorno, e autores da chamada *Nova Sociologia da Educação*, como Pierre Bourdieu e Louis Althusser, nos anos de 1960, os quais se baseiam nas ideias de que “tanto a escola como a educação, em si, são instrumentos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista”, e por esse motivo, “o currículo estaria atrelado aos interesses e conceitos das classes dominantes, não estando diretamente fundamentado ao contexto dos grupos sociais subordinados” (PENA, 2003, p. 02). Para esse autor:

“A função do currículo, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de matérias, seria também a de conter uma estrutura crítica que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social” (PENA, 2003, p. 02).

Influenciado pelas teorias críticas de currículo, emergiram, nos anos de 1960, os movimentos de educação popular com adoção de novas iniciativas no âmbito da educação popular, tais como: as escolas radiofônicas vinculadas ao Movimento de

Educação de Base (MEB) que apresentavam como fundamentação teórica a perspectiva da Pedagogia Libertadora, proposta por Paulo Freire (SCALABRIN, 2020).

Neste contexto, as teorias pós-críticas do currículo se desafiaram a entender “mais do que a realidade social dos indivíduos”, pois para essas teorias era “preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas”, ampliando para o “combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social”. Segundo Penna (2003, p. 02):

“As teorias pós-críticas consideravam que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se transforma nos diferentes tempos e lugares”.

Nesse contexto crítico e pós-crítico das teorias do currículo, emergiram no Brasil, as experiências formativas com base na Pedagogia da Alternância, a partir da Escola Família Agrícola (EFA) no Espírito Santo e da Casa Familiar Rural (CFR).

Entretanto, no período do regime militar, o modelo comportamentalista de escola retoma o currículo pela transmissão de conteúdos fragmentados e isolados, não tendo relação alguma com os conhecimentos prévios ou entre as disciplinas, o que o caracteriza um currículo com estrutura fechada e dirigida.

Com o retorno à democracia no país no final dos anos de 1980, ocorreu a luta pelo fortalecimento da escola pública e a ampliação da escola. Neste contexto, a Educação do Campo emergiu das lutas sociais pelo acesso à educação no lugar de vida das populações do campo, bem como das experiências desenvolvidas fora da educação formal, desenvolvidas nas CFRs, EFAs, escolas do Movimento Sem Terra (MST), entre outras, as quais passaram a desenvolver outras formas de organização e funcionamento das escolas do campo em seus diferentes territórios.

Desse modo, apenas no final dos anos de 1990, uma nova perspectiva de currículo foi demandada para as escolas do campo a partir da proposição de política educativa, bem como de um currículo amparado em diferentes tempos e espaços de formação, tendo a pesquisa como elemento articulador, o que caracteriza um currículo ético-crítico capaz de contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

Essa compreensão de educação, de escola e de currículo se fortaleceu pela criação do “Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo” envolvendo inúmeros sujeitos que se mobilizaram no combate às precariedades e abandono a que estavam submetidos - e que ainda estão - nas escolas do campo.

Trata-se da luta dos movimentos sociais do campo pelo acesso à educação a partir de um currículo e de um calendário escolar que atendam as especificidades de vida e produção, questões essas asseguradas na legislação da educação brasileira tais como: Arts. 23º e 28º da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as Resoluções nº 01, de 03 de abril de 2002 e nº. 02 de 28 de abril de 2008, que definem as Diretrizes Operacionais da Educação nas Escolas do Campo Brasileiras. Portanto, trata-se de uma concepção que emerge da prática social como experiência de sujeitos sociais coletivos fora da escola, mas que arregimentou força para a construção de uma nova perspectiva educacional como política pública (BRASIL, 1996, 2002 e 2008).

Neste contexto, as Universidades Federais brasileiras e o IFPA desenvolveram cursos de formação voltados aos filhos dos agricultores (Direito e Agronomia) e de formação de professores, constituindo a Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) por meio de programas educacionais e projetos governamentais com financiamento diferenciados, os quais desdobraram em inúmeras pesquisas acadêmicas-científicas no Brasil.

O *Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo* produziu coletivamente, nos últimos 20 anos, a política de Educação do Campo, o que possibilitou a sua institucionalização. Nesse processo, os inúmeros encontros e debates deram origem à concepção de Educação do Campo. Essa concepção se fundamenta na expressão do e no campo, em que “no campo”, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, “do campo”, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize os valores expressos por essas populações (SCALABRIN, 2011).

Nesta perspectiva, a concepção de Educação “do” e “no” Campo pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham. Além disso, essa concepção está fundamentada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, sendo apontada por Molina (2003) como a tríade Campo-Políticas Públicas-Educação e, por Michelotti (2008), como a tríade Produção-Cidadania-Pesquisa.

Em ambos, há o destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia) e configura o rural como um *lócus* transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento tem centralidade na produção camponesa.

Nessa concepção de campo, a forma de produção camponesa está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário promover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro (SCALABRIN, 2011).

Nessa perspectiva, a dimensão da pesquisa, apontada por Michelotti (2008), é assumida como estratégia, como princípio educativo e como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho rural.

Diante disso, a Educação do e no Campo teve, e ainda tem, papel fundamental na construção do projeto popular de campo e representa ferramenta estratégica para sistematização de conhecimentos com base na diversidade, heterogeneidade e pluralidade de homens e mulheres do campo, seus modos de vida e seu trabalho.

A concepção de Educação do Campo se ancora na compreensão de que a escola do campo tem uma função social, ou seja, ajudar a construir um projeto de campo ancorado na concepção de desenvolvimento sustentável, capaz de contribuir no desenvolvimento do campo com todas as suas dimensões, a partir das potencialidades de seus sujeitos e das inter-relações econômica, política, ambiental, cultural e social. Para Molina (2003, p. 18):

“(...) uma concepção que analise o desenvolvimento buscando a sustentabilidade não pode continuar insistindo num padrão de leitura que só é capaz de perceber a realidade de uma maneira fragmentada, compartimentalizada, dividida em diferentes “caixinhas” de ciência. A ideia da sustentabilidade exige um olhar complexo, capaz de abordar simultaneamente os aspectos sociais, econômicos, ambientais, políticos, culturais e institucionais dos problemas ambientais.”

Scalabrin (2011, p. 62) corrobora ao destacar que essa concepção de desenvolvimento deve estar pautada no “atendimento às necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade das gerações futuras, buscando conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação ambiental e com a diminuição das desigualdades sociais”.

A materialização da concepção de Educação do Campo em qualquer processo formativo, requer o desenvolvimento de um currículo dinâmico capaz de romper com o

modo convencional de produção baseado no uso de agroquímicos e inseticidas, no monocultivo e na especialização de um tipo de produção. Isso requer que a escola contribua com a produção de técnicas e tecnologias desenvolvidas, respeitando as diversidades, os costumes, a organização social, as crenças, as tradições e as diferentes formas de conceber o mundo.

## O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O currículo da Educação do Campo se ancora na concepção composta pela expressão “do e no Campo”, nas tríades Campo-Políticas-Públicas-Educação e Produção-Pesquisa- Cidadania, e ainda nos princípios da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia, os quais se entrelaçam os próprios princípios da Educação do Campo, quais sejam: a pesquisa, o trabalho, a cultura e a Pedagogia da Alternância. Nesse processo, foram sendo ‘tecidas’ novas formas de organizar o conhecimento, amparado nos princípios da Pedagogia da Alternância e da Agroecologia, os quais se articulam com os próprios princípios da Educação do Campo construídos através de diálogos entre pesquisa, trabalho, cultura e alternância pedagógica.

Essa diversidade de experiências permite afirmar a produção de currículos da Educação do Campo, os quais atenderam e atendem as especificidades do seu público: agricultores, quilombolas, povos originários, pescadores, extrativistas e povos da floresta, bem como professores da educação básica e servidores do CRMB.

Os currículos da Educação do Campo se amparam legalmente no Art. 79º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que delibera sobre o desenvolvimento dos currículos e dos programas específicos pelo Sistema de Ensino, incluindo-se processos pedagógicos e conteúdos culturais; no Art. 26º, destaca a importância da consideração das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino; e no Art. 28º, indicando que:

“Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

Além disso, a Educação do Campo foi sendo materializada como política pública a partir das Resoluções nº 01, de 03 de abril de 2002 e nº 02, de 28 de abril de 2008, do

Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), que deliberam as Diretrizes Operacionais para a educação nas escolas do campo (BRASIL, 2002 e 2008); no Parecer nº 01, de 2006, que reconheceu a Pedagogia da Alternância como dias letivos, e no Parecer nº 01, de 2021, que trata da Pedagogia da Alternância para o Sistema de Ensino brasileiro, aprovado no Conselho Nacional de Educação e não publicado pelo governo federal. Esses marcos legais ganharam impulso a partir de sua execução nos diferentes níveis e modalidades de ensino pelas instituições de ensino públicas.

Esses marcos legais contribuíram para os avanços na Educação do Campo com vista a atender aos processos dinâmicos da vida no campo com suas diversidades populacional, cultural, produtivas, e a atender aos interesses e as necessidades das comunidades.

Entretanto, as escolas do campo no âmbito da educação básica não se apropriaram dos avanços da legislação da Educação do Campo, motivo pelo qual mantém o calendário e currículo em toda a rede, favorecendo uma formação que gera o êxodo rural; e o mesmo currículo desconsiderando as diversidades populacionais produtivas e culturais. Nesta perspectiva, o currículo interdisciplinar e integrado via tema gerador é o que melhor oportuniza um processo de construção do conhecimento significativo para os estudantes do campo e da cidade.

Essa questão representa um dos maiores desafios que a Educação do Campo perpassa, o qual se agrava devido aos poucos recursos destinados às escolas do campo, o que ocasiona empecilhos para o desenvolvimento voltado à formação humana.

## **REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO IFPA**

O estudo das experiências desenvolvidas no IFPA, tanto no curso de Licenciatura em Educação do Campo quanto nos cursos de Especialização em Educação do Campo, teve sua oferta no ano de 2009, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e do Programa Projovem Campo - Saberes da Terra, do Ministério da Educação (MEC).

A Ledoc do IFPA foi desenvolvida no período de 2009-2012, e atendeu seis turmas, desenvolvidas nos *campi* do IFPA localizados em Marabá, Altamira, Santarém, Breves, Bragança, Abaetetuba e Belém, envolvendo educadores de mais de 30 municípios do Estado do Pará (PA), formando cerca de 240 professores (IFPA-CRMB, 2015). A partir

de 2018, alguns *campi* voltam a (re)ofertar o referido curso, tais como Bragança, Breves e Rural de Marabá.

As matrizes curriculares desses cursos foram sendo organizadas a muitas mãos e em diversos tempos, atendendo as demandas dos movimentos sociais de formação docente, tanto nos âmbitos da formação inicial quanto continuada, voltadas aos educadores das escolas do campo, processo esse que demarcou uma nova forma de organização pelos eixos geral e eixos temáticos por semestre. No caso da LPEC, há também a organização por área de conhecimento, a saber: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, cuja perspectiva visa superar a fragmentação disciplinar, a descontextualização do currículo e das práticas docentes.

Os eixos temáticos aglutinam disciplinas e os diferentes tempos-espacos de formação (tempos-acadêmicos e tempos-comunidade) como articuladores da relação teórico-prática, ensino-pesquisa-extensão, medidas pela concepção da formação *omnilateral*, com vista a compreensão global do conhecimento e a promoção da interdisciplinaridade e integral, possibilitando compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica, pois os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos, nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Ao contrário, os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2005).

Molina (2003, p. 124) acrescenta que uma das marcas centrais deste paradigma da Educação do Campo “é o esforço de associar a educação à organização da produção agrícola, aos valores que se quer instituir nas relações de trabalho no campo”.

As experiências da Licenciatura e das Especializações em Educação do Campo apresentam o currículo estruturado a partir dos tempos-escola e comunidade, em que o primeiro corresponde a 80% da carga horária total da formação do estudante desenvolvida na escola, e 20% por atividades realizadas pelos estudantes no tempo comunidade, de modo que a pesquisa assume caráter estratégico no sentido de trazer as situações-limites da realidade para ser estudadas na escola a luz do conhecimento científico, para em seguida ser aplicado no lote da família e/ou de comunidade, materializando a relação ensino, pesquisa e extensão.

A esse processo, se articula a concepção *omnilateral* de formação dos Institutos Federais (IFs) e implica no desenvolvimento de uma formação capaz de acolher todas as dimensões fundamentais da vida humana, as quais estruturam a prática social no processo educativo que são o trabalho, a ciência e a cultura; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica na formação dos educadores do campo, a partir da atuação interdisciplinar e integrada que envolve a relação teórico-prática, ancorada também, no

princípio de duplo direito: do acesso, da permanência e êxito dos estudantes (RAMOS, 2007).

A autora destaca alguns critérios para a obtenção de uma educação integrada, quais sejam: **Escola unitária** (superação da escola dual, baseada na formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual); **Formação *omnilateral*** (se refere a formação dos sujeitos nas suas múltiplas dimensões, envolvendo as capacidades sensíveis, estéticas, comunicacionais, científicas, e desenvolver e revelar potencialidades, trabalhá-las, conhecer e compreender a multiplicidade de conhecimentos de recurso produzidos (automóveis, aviões *etc.*), mas também a música, a dança, a poesia; a busca por entender a sociedade, expressando as potencialidades múltiplas do ser humano e possibilitando que o sujeito vá se completando); **Politecnicia**: formação que ensine múltiplas técnicas, mas também que supere a cisão entre trabalho, ciência e cultura na formação básica e profissional, cuja integração é a garantia dos fundamentos científicos-históricos da produção moderna na formação dos sujeitos.

Na perspectiva discutida pela autora, a concepção de currículo integrado tem como princípio a compreensão do *homem como ser histórico-social*, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades a partir do trabalho e, nessa ação, vai transformando a natureza e a si próprio, e nesse processo, produz conhecimentos; aqui temos o sentido do trabalho como princípio educativo, bem como o princípio da *compreensão do conhecimento como produção do pensamento*, pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, por isso a necessidade de uma visão interdisciplinar frente ao conhecimento, ao currículo integrado. Assim, o processo de conhecimento implica análise, elaboração e síntese, o que representa o concreto como uma produção do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

Em resumo, não há contradição entre as concepções da Educação do Campo, a formação *omnilateral* e o currículo interdisciplinar e integrado via tema gerador, ao contrário, são processos produzidos a muitas mãos e em diferentes tempos, os quais se complementam na busca de uma formação que contribua na formação de sujeitos críticos capazes de transformar o contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Ambos foram construídos a partir da perspectiva da formação humana, portanto do rompimento com a fragmentação do conhecimento, do modelo de escola tradicional e tecnicista que deforma, na medida que se preocupa com o vestibular e/ou o mercado.

## O que dizem as pesquisas sobre o currículo da Educação do Campo?

Na categoria currículo da Educação do Campo no âmbito da Licenciatura, foram identificados os trabalhos de Silva Sousa (2013); Sobrinho (2013); Silva, Sousa e Scalabrin (2014); Scalabrin, Duarte e Paz (2014); Silva Lopes (2017), Scalabrin e Cruz (2017); e Ribeiro (2017).

Já no que se refere a Especialização, foram identificadas as pesquisas de Scalabrin, Serra da Silva e Araújo (2013); Scalabrin, Serra da Silva e Silva (2016); Souza, Conceição e Scalabrin, (2018); Scalabrin, Lucena e Pedroso (2020).

Silva Sousa (2013) pesquisou sobre as concepções e práticas desenvolvidas na Licenciatura executada no IFPA, *Campus* Castanhal, buscando identificar a mudança nas práticas curriculares. A pesquisadora realizou pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Os resultados indicam que a materialização do curso da LPEC em Castanhal, apesar das dificuldades de natureza pedagógica e financeira, produziu efeitos positivos na atuação dos educadores do campo.

Sobrinho (2013) analisa a materialização do currículo da Educação do Campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo do PROCAMPO, ofertado pelo IFPA, *Campus* Rural de Marabá, a partir da visão da referida turma e dos professores(as)/formadores(as) que vivenciaram a formação no período de 2009 a 2013. Os resultados da pesquisa apontaram que as diferentes estratégias pedagógicas desenvolvidas no curso (relação entre os tempos e espaços de formação, planejamento integrado e atuação interdisciplinar) contribuíram para articular e fortalecer teoria/prática, conhecimentos científicos e não científicos, mas também superar a visão da escola como espaço de transmissão de conhecimentos.

As três pesquisas produzidas a partir de artigos trazem reflexões acerca do currículo da Educação do Campo, sendo que Silva, Sousa e Scalabrin (2014) referenciam o currículo da LPEC/IFPA-CRMB financiada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), destacando o quão é fundamental a pesquisa como princípio educativo no desenvolvimento do currículo do curso a partir da visão dos licenciandos; Scalabrin, Duarte e Paz (2014) discutem sobre as práticas curriculares desenvolvidas no processo de formação docente, na visão dos professores do CRMB; e ainda, Scalabrin e Cruz (2017) destacam os avanços da proposta curricular da LPEC organizada por duas áreas de conhecimento a partir do currículo organizado por eixos temáticos em cada semestre, os quais aglutinam as disciplinas que se integram, configurando a dinamicidade do currículo.

Silva Lopes (2017) realizou sua tese no programa de pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sobre o currículo do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), a partir do estudo da Educação do Campo e da interdisciplinaridade no referido curso,

analisando a dinamicidade da Pedagogia da Alternância, a partir da visão dos egressos da turma do PROCAMPO-IFPA, do *Campus* Castanhal, com a formação na área de conhecimento, em Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática. Essa pesquisa caracterizou-se como Estudo de Caso, e os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevista coletiva com os sujeitos da pesquisa em suas bases. Os estudos mostraram a presença do currículo da Educação do Campo nas ações interdisciplinares dos egressos em suas ações profissionais apontando, porém, a necessidade de fortalecer a formação continuada de docentes da Licenciatura em Educação do Campo do IFPA. Como resultado, a investigação sinalizou que os educadores conseguem realizar o currículo contextualizado, relacionando o conteúdo com a realidade dos educandos, mas como uma tarefa isolada, sobretudo pela escola, a qual propicia poucos momentos coletivos de planejamentos, reuniões e avaliações, estando ausente a construção coletiva do currículo, pois a escola continua a perpetuar a lógica da pedagogia tradicional. Além disso, a pesquisa aponta a necessidade de reconstruir os Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo, propondo a formação por área de conhecimento e o trabalho coletivo como questões necessárias para contribuir com o desenvolvimento das políticas de Educação do Campo na região.

Ribeiro (2017), em sua pesquisa, investigou sobre o uso do termo território no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pelo IFPA, *Campus* Altamira, e a forma como os egressos se apoderaram dos conhecimentos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos adquiridos e suas *práxis*, enquanto professores no cotidiano de uma escola localizada na área rural brasileira. Essa pesquisa se embasou, inicialmente, na análise documental de fontes primárias (a legislação sobre Educação do Campo) e secundárias (levantamento bibliográfico em relação à concepção histórica da Licenciatura em Educação do Campo) e a perspectiva curricular desenvolvida. O resultado da pesquisa aponta que a maior parte dos egressos se apropriou do termo território, como um espaço de lutas e resistência e sua associação com a realidade, na abordagem utilizada no cotidiano escolar que estabeleceu a relação entre território e identidade dos sujeitos do campo que nele vivem, o que caracteriza a compreensão do desenvolvimento de um currículo ético-crítico nas escolas do campo.

Já nas pesquisas sobre o currículo da Educação do Campo nos cursos de Especialização em Educação do Campo, foram localizados seis artigos. Scalabrin, Serra da Silva e Araújo (2013) discutem sobre os princípios da educação e da agroecologia presentes no currículo dos cursos de Especialização do *campus*. Scalabrin, Serra da Silva e Silva (2016) trazem reflexões acerca das matrizes curriculares do curso de Educação do Campo, Agroecologia e questões pedagógicas do CRMB voltado aos servidores do referido *campus*, com vistas à nivelar a compreensão sobre a proposta institucional contida no Projeto Político Pedagógico (PPP) do *campus*. Souza, Conceição e Scalabrin (2018) destacam os desafios da materialização da Educação do Campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador no município de Itupiranga. Scalabrin (2018 e 2019)

discute sobre a formação continuada de professores e a ressonância no Ensino Fundamental dos polos Piçarra e Itupiranga e ainda destaca a riqueza vivenciada na construção da proposta curricular via tema gerador freireana em Piçarra, o que é complementado pelo artigo coletivo de Scalabrin, Lucena e Pedroso (2020) referenciam avanços curriculares a partir do desenvolvimento da proposta curricular via tema gerador, desenvolvida no município de Piçarra, nos anos de 2015 e 2016.

Scalabrin (2020), corrobora com a discussão sobre o percurso vivenciado no processo de construção curricular coletiva de base freireana no município de Piçarra, destacando a transformação da cultura escolar nas escolas do campo e da cidade da rede municipal de educação.

Desta forma, o currículo como expressão e representação concreta das necessidades materiais, dos significados coletivos e das relações sociais (historicamente construídas) abrange as práticas produtivas, simbolizadoras e sociais, sendo assim compreendidas:

PRÁTICA PRODUTIVA (material): pelo trabalho, os homens interferem na natureza com vistas a prover os meios de sua existência material, garantindo a produção de bens e a reprodução da espécie;

PRÁTICA SIMBOLIZADORA (cultural): as relações produtivas e sociais são simbolizadas em nível de representação e de apreciação valorativa, no plano subjetivo visando a significação e a legitimação da realidade social e econômica vivida; e

PRÁTICA SOCIAL (política): ao produzir seus meios de subsistência, os homens estabelecem entre si relações funcionais caracterizadas por coeficientes de poder (SEVERINO, 1994, p. 26).

Assim, considera os conhecimentos advindos das áreas de conhecimento e sua relação com a diversidade de práticas sociais e pelos aprendizados delas oriunda, e desencadeiam múltiplas situações curriculares que provocam os estudantes, individual e coletivamente, a situações de investigação da realidade, experimentação socioproductiva nas escolas do campo, a partir de um processo que provoca mudanças no pensar e no agir cotidianos.

No âmbito do CRMB, o currículo da Educação do Campo perpassa pela pesquisa básica, a partir de projetos institucionais coletivo e individuais, com vistas a contribuir na identificação e/ou percepção sobre os processos de materialização, ou não, do projeto institucional, mas também da pesquisa como princípio educativo.

A pesquisa como princípio educativo tem sua materialização pela Pedagogia da Alternância, que perpassa todos os cursos do *campus* e propicia formar alunos pesquisadores de sua própria realidade do campo em que estão inseridos, portanto capazes de olhar de fora mesmo estando imersos na realidade pesquisada, compreendê-la na relação com as ciências, o trabalho e a tecnologia, para transformá-la.

A pesquisa acadêmica passou a ser desenvolvida a partir da pós-graduação, como: Especialização em Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia (criada em 2009), Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Questões Pedagógicas (criada em 2010, voltada para os servidores) e Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, criada em 2012.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou um paradoxo que talvez possa ser compreendido a partir da categoria da contradição: de um lado, as discussões presentes nas teses, dissertações, TCCs e artigos registram os avanços do currículo da Educação do Campo nos cursos superiores e de pós-graduação do IFPA e enfatizam a necessidade de ajustes nos projetos curriculares específicos aos contextos sociopolítico, econômico, cultural, territorial e pedagógico desses cursos; de outro lado, os dados empíricos dessas pesquisas evidenciam que os avanços conquistados na forma legal (legislação da Educação do Campo) não tem se materializado nas escolas do campo, portanto revelam práticas curriculares hegemônicas, alinhadas aos interesses capitalistas e distantes da concepção da Educação do Campo e das abordagens das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As pesquisas permitiram identificar que o currículo da Ledoc, desenvolvido por meio de programas (PARFOR e PROCAMPO), se materializam na política educativa do IFPA para esse nível de formação, juntamente com as experiências vivenciadas, instrumentalizando as revisões curriculares, tornando-o mais próximo dos objetivos de formação para a emancipação; e que os currículos das Especializações em Educação do Campo, embora como matrizes distintas, mantêm pontos centrais em comum, principalmente no eu referente a construção coletiva, assegurando a autenticidade, a articulação com o projeto de escola democrática e a concepção de formação humana, considerando os territórios onde estão inseridos.

Neste contexto, a concepção do currículo orientado com base nos princípios da Educação do Campo, da Agroecologia e da Pedagogia da Alternância rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada do currículo, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um padrão pré-fixado de comportamento, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento.

Assim, a Educação do Campo desloca o centro do processo formativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno, para colocar o currículo ético-crítico como um instrumento a

favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação integral do ser humano.

Diante disso, a presente pesquisa identificou que os egressos modificaram suas práticas, porém não foi possível visualizar experiências nas escolas do campo capazes de contribuir para a ruptura com o modo convencional de produção do/no campo, limitando-se assim a críticas e ações pontuais de enfrentamento ao currículo padronizado impostas.

Por fim, é imperativo que os Sistemas de Ensino propiciem os meios necessários para o atendimento a essa legislação da Educação do Campo, o que requer política de formação continuada envolvendo os professores das escolas do campo, de modo a oportunizar o desenvolvimento de um currículo que tenha a realidade como objeto de conhecimento (não mais os conteúdos), a partir da visão dos sujeitos do campo para que, juntamente com as suas comunidades, a escola do campo tenha autonomia na construção dos currículos.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Cambridge, Massachusetts: The Riverside Press, 1918.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL. **Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, BA, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1986.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1986.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - *Campus Rural de Marabá*. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá, PA: IFPA-CRMB, 2015.

LIMA, T. C. S de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, SC, v.10, número especial, p. 37-45, 2007.

MICHELOTTI, F. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Por uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: Incra, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2008.

MOLINA, M. C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese

(Doutorado em Desenvolvimento) - Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

PENA, R. A. **Teorias curriculares**. Canal do Educador [internet], 2019. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/teorias-curriculares.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 106-27.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Superintendência de Ensino Médio - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró, RN, 2007.

RIBEIRO, M. A. de F. **Território e currículo: a construção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo, SP: Cortez, 1994, p. 26.

SCALABRIN, R. **A pedagogia libertadora no contexto da Educação do Campo: a experiência do polo Piçarra CRMB/IFPA**. Braga: In Line, 2018. v. 1, p. 299.

SCALABRIN, R. Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo via tema gerador. **Revista Iluminart**, IFSP - Campus Sertãozinho, SP, v. 9, n. 17; 2019.

SCALABRIN, R. Ressonâncias da formação continuada de professores no currículo do Ensino Fundamental dos polos Itupiranga e Piçarra do *Campus* Rural de Marabá. In: PACHECO, A. J.; PERALTA, D. A.; THIESEN, J. da S.; SCALABRIN, R. (Orgs.). **Currículo como pauta contemporânea: formação, avaliação, internacionalização**. Braga: In Lini, 2018, v. 1, p. 68-104.

SCALABRIN, R. **Transformações na cultura escolar: a práxis nas escolas municipais dos polos Piçarra e Itupiranga**

**do CRMB/IFPA**. Belém, PA: Editora IFPA, 2020, v. 1.

SCALABRIN, R.; CRUZ, M. P. A. A formação de professores na licenciatura em educação do campo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, España, v. extra, n. 6, p. 30-34, 2017.

SCALABRIN, R.; DUARTE, A. H. C.; PAZ, A. T. Educação do campo: reflexões sobre as práticas docentes na LPEC/PARFOR-CRMB. In: TEODORO, E. G. (Org.). **Saberes e trajetórias da formação docente no Pará - PARFOR/IFPA**. Belém, PA: Supercores, 2014. v. 1, p. 196-212.

SCALABRIN, R.; LUCENA, L. B.; PEDROSO, V. L. Currículo interdisciplinar e o desenvolvimento sustentável no campo: a experiência da rede municipal de ensino de Piçarra. In: SALES, R. E. da S. (Org.). **A Educação Ambiental em uma perspectiva interdisciplinar**. Guarujá, SP: Científica Digital, 2020, v. 1, p. 128-154.

SCALABRIN, R.; SERRA da SILVA, M.; ARAÚJO, C. S. Educação do Campo e Agroecologia: a *práxis* coletiva do *Campus* Rural de Marabá. In: Congresso Brasileiro de Agroecologia, 8., 2013, Porto Alegre. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 156-170, 2013.

SCALABRIN, R.; SERRA da SILVA, M.; SILVA, L. M. S. Educação e princípios agroecológicos: a formação continuada dos servidores do *Campus* Rural de Marabá. In: Seminário Nacional em Educação e Agroecologia, 1., 2016, Recife e Olinda, PE. **Cadernos de Agroecologia**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 1-11, jun. 2016.

SILVA LOPES, M. C. **Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em Educação do Campo-Procampo/IFPA**, *Campus Castanhal*, PA. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.

SILVA, R. S.; SOUSA, I. S.; SCALABRIN, R. A pesquisa como princípio educativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo PARFOR no CRMB/IFPA. In: TEODORO, E. G. (Org.). **Saberes e trajetórias da formação docente no Pará - PARFOR/IFPA**. Belém, PA: Supercores, 2014. v. 1, p. 196-212.

SILVA SOUZA, M. D. da. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal/PA**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2013.

SOBRINHO, S. T. do N. **Currículo e Educação do Campo: reflexões do curso de Licenciatura em Educação do Campo do IFPA/Campus Rural de Marabá**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Educação do Campo) - *Campus Rural de Marabá do IFPA*, Marabá, PA, 2013.

SOUZA, M. L.; CONCEIÇÃO, M. S. da; SANTOS, F. E. M.; SILVA, S. M.; SCALABRIN, R. Desafios na materialização da Educação do Campo e do currículo interdisciplinar. In: Rosemeri S. (Org.). **Caminhos e descaminhos da Educação do Campo: a experiência do polo Itupiranga do Campus Rural de Marabá/IFPA**. Braga: In Lini, 2018, v. 1, p. 19-101.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.