

Educação do campo: o currículo integrado e interdisciplinar no Campus Rural de Marabá

Rosemeri Scalabrin

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998); mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008 e 2011).

rosemeri.scalabrin@gmail.com

Reginaldo Lima de Sousa

Graduado em Educação do Campo.

reginaldomba@hotmail.com

Resumo

Este artigo discute o currículo dos cursos técnicos em Agroecologia e Agropecuária integrados ao Ensino Médio do *Campus Rural de Marabá* do Instituto Federal do Pará (IFPA), na perspectiva de compreender a proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador e integrado entre Ensino Médio e Técnico. A pesquisa constou de estudos bibliográfico e documental, entrevista coletiva utilizando a técnica do grupo focal com professores do referido *Campus* e entrevista aberta com a diretora de Ensino. Consideramos que a experiência poderá contribuir com a política de reorganização curricular para os cursos integrados em nível de Ensino Médio.

Palavras-Chave: currículo, tema gerador, interdisciplinariedade

Introdução

Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Educação do Campo em que estudamos o currículo interdisciplinar via tema gerador, de base freireana, e intergado entre Ensino Médio e Técnico, definidos pelo Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual teve como objetivo identificar a presença de práticas agroecológicas no percurso formativo dos educandos.

Esta pesquisa foi realizada por meio de estudo documental do projeto político-pedagógico do *Campus Rural de Marabá (CRMB)* e dos cursos técnico em Agroecologia e Agropecuária Integrados ao Ensino Médio, dos relatórios dos processos formativos de professores do CRMB, das programações de ensino dos referidos cursos, dos planos de aula, dos planos de pesquisa e do trabalho realizado nos tempos-comunidade.

Além disso, realizou-se entrevista coletiva utilizando a técnica de grupo focal, envolvendo seis professores do CRMB e uma entrevista aberta realizada com a diretora de Ensino do referido *Campus*, em que buscamos conhecer a proposta curricular em desenvolvimento no período de 2011-2014.

A escolha do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense como lócus de estudo se deu pela busca em identificar a presença de práticas agroecológicas no percurso formativo envolvendo tanto as práticas docentes desenvolvidas nos tempos-escola, quanto as ações dos educandos nos tempos-comunidade realizados nas aldeias, a partir da materialização do currículo interdisciplinar via tema gerador integrado entre Ensino Médio e Técnico e implantado nesse *Campus* a partir do ano de 2011, por ser ele algo inédito no que se refere a esse nível de ensino no Brasil, bem como por compor a primeira experiência no âmbito da educação escolar indígena do *Campus Rural de Marabá*.

Tomando como referência os estudos e reflexões realizados ao longo do curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir do olhar de estudante e de docente das escolas do campo, constatamos que se faz necessário recriar a escola do campo e,

para isso, se faz fundamental revolucionar a forma de organização curricular, metodológica, estrutural e política que se cristalizou no sistema de ensino brasileiro, expresso em seu modelo urbano de educação, o qual tem como limitação central a fragmentação do conhecimento em disciplinas e séries, os conteúdos como objeto de conhecimento (e não a realidade) e, por conseguinte, não consegue formar para o mundo do trabalho.

Essas e outras limitações pressupõe a necessidade da recriação do modelo de ensino que perpassa necessariamente pela efetivação de uma política de formação continuada de professores pautada na materialização da proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador de base freireana e integrada entre Ensino Médio e Técnico, pois requer a reflexão constante sobre as práticas docentes, o currículo, as metodologias, o calendário escolar e o projeto político-pedagógico das escolas do campo.

A pesquisa realizada no decorrer dos tempos-comunidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo demonstrou que a recriação da escola do campo perpassa fundamentalmente pela questão curricular, mas não só por ela, cuja construção deve ser coletiva, a partir da realidade concreta com base nas situações-limite social na visão dos sujeitos, de modo que a escola ajude a construir o projeto de campo.

1 Bases da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador

A proposta curricular via tema gerador oportuniza a voz do educando no currículo e requer o rompimento com a concepção instrumental do conhecimento em que os conteúdos são vistos como objeto do conhecimento para adaptação ao contexto social e somente os estudantes são vistos como sujeitos do processo educativo.

Nesse sentido, visa fortalecer a concepção ético-crítica do conhecimento, em que a realidade é vista com o objeto de conhecimento, educadores, educandos e comunidade são considerados sujeitos do processo educativo, de modo que o acesso aos conhecimentos científicos, as técnicas e as

tecnologias são fundamentais para a transformação do contexto sócio-histórico (CRMB, 2013).

Isso requer “uma revisão crítica dos conteúdos e métodos usados na escola [...]”, a partir de três elementos igualmente fundamentais: a realidade local, o conhecimento escolhido para ser ensinado e o processo de aprendizagem (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005, n. p.), de modo que a construção do conhecimento entre áreas, sobre a localidade e do educando se inter-relacionam, de modo que,

A definição de um tema implica conhecer a localidade da escola em seus aspectos físicos, sociais e culturais, para, nesse contexto, identificar situações significativas que sirvam como ponto de partida para elaboração de programas. Essas situações são fatos percebidos pelas pessoas da localidade como significativos (dimensão vivencial) e que, ao mesmo tempo, facilitam a sua interpretação enquanto ato produzido socialmente (dimensão analítica)... O próprio processo para tal identificação é agrupar essas situações em temas de instrumentos que permitam escolhê-las e estudá-las nas relações que estabelecem com o contexto social e com os conhecimentos sistematizados necessários a sua compreensão.

Do ponto de vista do conhecimento sistematizado, consideram-se as especificidades de cada uma das áreas de conteúdo. O conhecimento é entendido não como uma acumulação de informações isoladas, mas como força cultural construída e acumulada pelos homens e em contínua (r)evolução; portanto, deve ser compreendido considerando suas continuidades e rupturas, tanto históricas quanto com o senso comum.

Não existe ensino se não houver aprendizagem. A aprendizagem é resultado de um processo de construção do qual o educando é o sujeito e que se dá na interação desse sujeito com o meio natural e social. Apesar da presença dos objetos tecnológicos no nosso cotidiano, o acesso dos alunos às informações científicas ainda é diferenciado, pois depende de sua origem social (PERNAMBUCO; PAIVA, 2005, p. 6-7, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a construção curricular coletiva para implementação do currículo interdisciplinar via tema gerador requer o conhecimento da realidade e exige a organização do conhecimento de forma coletiva e por meio da problematização e da tematização, conforme expresso no Quadro 2 deste trabalho.

Pernambuco e Paiva (2005) apresentam os passos dessa

proposta curricular de base freireana, que ocorrem em três momentos distintos, mas que se articulam, quais sejam:

O *Estudo da Realidade* (ER), é quando ao dar voz ao aluno, cria-se a necessidade de compreender a realidade local, problematizando-a: a situação se apresenta ao aluno codificada, necessitando ser descodificada através da aquisição de outras visões.

O segundo momento é de programação, *Organização do Conhecimento* (OC). Basicamente, o estudo de partes do conhecimento universalmente construído, o conteúdo escolar renovado, sempre sob forma de problematização e cotejamentos das visões distintas, porém sem deixar de dar prioridade ao conhecimento já acumulado.

No terceiro momento, *Aplicação do Conhecimento* (AC), o conteúdo apreendido no segundo, além de ser extrapolado para novas situações, é usado para reinterpretar a situação problematizada no primeiro. *O que caracteriza cada um desses três momentos é o predomínio, no diálogo, de diferentes segmentos e de uma fase do processo.* No estudo da realidade, predomina a fala do outro e a fase de descodificação inicial por uma reorganização dos elementos disponíveis nessa fala. No segundo momento, predomina a fala do professor e a introdução de novos elementos de análise. Por fim, no terceiro momento, a síntese, a construção da fala conjunta do grupo de alunos e do professor, e a extração do conhecimento adquirido para novas situações (p. 8, grifo nosso).

Para a realização do levantamento da realidade, efetiva-se o estudo dos materiais secundários (teses, dissertações, projetos de desenvolvimento dos assentamentos, entre outros) e a realização da pesquisa socioantropológica.

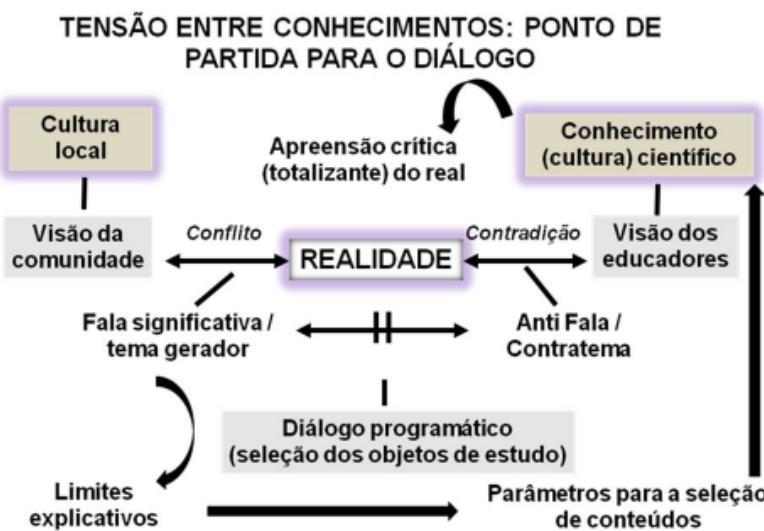
O estudo dos materiais secundário se faz fundamental, no sentido de identificar os elementos que compõem a realidade social, econômica, política e cultural, buscando identificar as semelhanças e diferenças entre as comunidades e/ou assentamentos.

A pesquisa socioantropológica é realizada pelos professores nas comunidades rurais, no sentido de oportunizar conversa com pais, lideranças sociais e jovens do campo, por meio de vistas às famílias para ouvir o que os moradores do lugar pensam sobre sua realidade.

Na Organização do Conhecimento, ocorre a análise das entrevistas pelo coletivo de professores, o que possibilita a identificação/seleção das falas significativas¹ dos sujeitos do campo, seguido da escolha do tema gerador, da elaboração do contra-tema e da redução temática.

O Quadro 1 expressa o fluxo da construção do currículo, na perspectiva discutida por Paulo Freire.

Quadro 1: Tema gerador e contra-tema



As *falas significativas* expressam uma situação-limite social na visão da comunidade; portanto, apresentam aquilo que compõe a cultura local. A seleção das falas significativas se dá por contradições, conflitos, diferenças nas visões de mundo e concepções da realidade concreta entre educadores e comunidade (evitar a escolha narcisista, do idêntico). Assim, ao selecionar uma fala significativa, já estamos, implícita ou

¹ São falas que “representam um problema, um conflito, uma necessidade que está presente na expressão, no mundo visualizado pela comunidade, pelo educando, pelo ‘outro’; devem ser falas explicativas que extrapolam a simples constatação ou situações restritas a uma pessoa, que opinem sobre dada realidade e que envolvam a coletividade; é um problema significativo para o outro que se apresenta como limite de compreensão (contradição) da realidade; expressa a visão de mundo da comunidade; quando marcada pela baixa autoestima, pode estar implícita em diferentes formas de expressão; a percepção que só permite soluções isoladas e pontuais; o seu desenvolvimento exige conhecimentos e saberes; Podem apresentar elementos racionais informais de resistência a situações de opressão / dominação ou explicações conformistas, deterministas e fatalistas, levando à resignação em situações de desigualdade, preconceito e injustiça” (CRMB, 2013).

explicitamente, relacionando informações, conteúdos e conceitos a serem trabalhados; portanto, toda fala é o ponto de partida para a organização dialógica (CRMB, 2013).

Discutindo sobre as situações-limite, Freire (1982), em sua obra *Pedagogia do oprimido*, define-a como uma situação que desafia a prática dos seres humanos de tal forma que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir. Para esse autor, as situações-limite não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante, com força redobrada. Por isso, é a problematização programática que oportuniza romper com o currículo disciplinar, em caixinhas separadas, com a lista de conteúdos descontextualizados.

O *tema gerador* é uma das falas selecionadas, que expressa uma situação-limite social presente em todas as localidades visitadas, apresentando-se como o tema que aglutina as demais falas significativas, que se aglutanam pelas áreas de conhecimento ou por grandes temáticas, como, por exemplo, questões culturais, religiosas, tecnológicas, entre outras.

Para Freire (1987), buscar o tema gerador é procurar o pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua *práxis*. À medida que o homem toma uma atitudeativa na exploração de temáticas sua consciência crítica da realidade se aprofunda e as anuncia.

Nessa perspectiva, o tema gerador não é um “assunto”, “conteúdo” ou “temática”, mas sim uma fala significativa que apresenta uma “situação-limite social” e expressa um limite explicativo de uma dada situação da realidade na visão da comunidade. Tal situação condicionante é composta por fatos da realidade pesquisada e pela compreensão construída pelos estudantes sobre eles mesmos, pois a forma de pensar a realidade determina a sua manutenção ou transformação e essa compreensão orientará a posição-atitude dos sujeitos diante dessa realidade. Portanto, é parâmetro para seleção de conteúdos, conforme expressa o Quadro 1.

O *contra-tema* é a contra-fala, ele expressa a visão dos

professores que deve trazer um a visão crítica sobre a realidade. É também o ponto de chegadas dos estudantes, ou seja, as temáticas ou conteúdos trabalhados visam a construção de uma visão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, os conteúdos são selecionados a partir da realidade, cuja fala traz a visão de mundo da comunidade e expressa um limite explicativo da apreensão do real, possibilitando a construção do conhecimento a partir das necessidades e dos conflitos vivenciados na realidade concreta.

A *redução temática* consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa ou plano de ensino e identificar quais conhecimentos disciplinares são necessários para o entendimento dos temas, o que fornece os elementos centrais para o desenvolvimento do plano de aula.

No momento do planejamento coletivo, os educadores problematizam as falas, no sentido de compreendê-las, e selecionam quais conhecimentos (temáticas/conteúdos) de sua área serão necessários para a compreensão da(s) situações-limite em estudo. Portanto, é um processo que resulta também na produção de recursos didático-pedagógicos.

Os critérios usados durante a redução temática são epistemológicos, isso porque os conhecimentos científicos são previamente selecionados e estruturados antes de serem desenvolvidos/trabalhados em sala de aula.

Esse processo torna-se essencial na estruturação de currículos críticos, uma vez que sua ausência implica suposição de não haver estruturação prévia de conhecimentos historicamente produzidos (TORRES, 2008).

Desse modo, a programação ou plano de ensino persegue a seguinte estrutura: tema gerador, contra-tema, fala significativa, problematização da fala e proposição de tópicos, temáticas ou conteúdos a serem desenvolvidos para a superação da situação-limite presente, sendo que a problematização das falas é uma problematização programática que ocorre em três momentos, conforme Quadro 2, com o propósito de compreender o que os sujeitos nela expressam:

Quadro 2: Programação de ensino (por semestre ou ciclo)

TEMA GERADOR:	CONTRA-TEMA:
Fala significativa:	
Problematização programática	Tópicos/Temáticas/Conteúdos
Local 1: conteúdos	
Micro/macro: conteúdos	
Local 2: conteúdos /ações	

Fonte: Relatório formação continuada, 2013.

Essa forma de organização da programação de ensino visa entender a fala dos sujeitos pela indagação, bem como levantar uma temática ou mais temáticas a serem estudadas de modo a provocar a reflexão e oportunizar o aprofundamento teórico com vistas a construção de uma visão crítica dos estudantes, ou seja, a superação da situação-limite presente no tema gerador e/ou na fala significativa em questão.

Nessa perspectiva, o tema gerador é o ponto de partida e o contra-tema é o ponto de chegada do processo formativo, em que se almeja a criticidade dos sujeitos. Ou seja, as atividades pedagógicas provocam a reflexão crítica sobre as situações-limites, bem como oportuniza o aprofundamento teórico na perspectiva de provocar a compreensão crítica dos estudantes sobre a realidade pesquisada e as questões em estudo, ajudando-os a reelaborarem ou aprofundarem tal compreensão para a transformação do contexto sócio-histórico. Por isso:

Quanto mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem de buscar o conhecimento, mais você tem de estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual eles ainda vivem. (FREIRE; SHOR 1986, p. 86).

Discutindo sobre o papel dos sujeitos na construção coletiva do currículo, do qual podem emergir temas novos, Paulo Freire (1975) destaca que:

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não

foram sugeridos [...] quando da investigação [...]. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que têm os educadores-educandos de participar dela incluindo temas não sugeridos. (p. 136).

Desse modo, há não apenas uma inversão da lógica de seleção dos conteúdos; muda-se também a forma de “entrada” dos professores, que não se dá mais do conteúdo pelo conteúdo, e sim pelos tópicos/temáticas/conteúdos da programação de ensino.

Nessa perspectiva, tanto a “entrada” dos professores, quanto o tempo de atuação em sala de aula respondendo a situação-limite devem ser definidos a partir da programação ou plano de ensino, na busca de provocar a reflexão crítica sobre a realidade, por meio da problematização dos estudantes, bem como o aprofundamento teórico, no sentido de promover aprofundamentos capazes de produzir conhecimentos novos, por meio do acesso ao conhecimento científico, na busca de construir saídas para melhor compreender a realidade, sempre partindo do local para, posteriormente, ampliar do micro ao macro, provocando aprofundamentos teóricos, por meio do diálogo, na busca de construir soluções coletivas aos problemas complexos da realidade.

Desse modo, o plano de aula toma como referência a programação ou plano de ensino e segue uma dada estrutura que visa oportunizar o diálogo, partindo sempre da realidade para promover os aprofundamentos necessários em nível micro e macro e, posteriormente, retornar a realidade para transformá-la, conforme expresso no Quadro 3:

Quadro 3: Elementos constitutivos do plano de aula

Objetivo: trabalhar com uma problematização geral e programática (local, micro ou macro)

Conteúdo: um ou dois tópicos selecionados a partir da problematização escolhida

Contendo a seguinte organização metodológica da atividade:

Situação codificada – contradição: fala significativa

1. Problematização inicial – 3 ou 4 questões que resgatem as visões de mundo e lancem desafios às concepções da comunidade/ alunos;

2. Aprofundamento teórico – técnicas que vamos utilizar para abordar os conteúdos selecionados a partir do detalhamento da rede temática

3. Plano de ação – propostas de atividades que levem o grupo a formular práticas de transformações na realidade local.

Fonte: Relatório formação continuada, 2012.

Nesse processo, “[...] o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE, 1982, p. 39), visto que,

[...] o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também (FREIRE, 1982, p. 40).

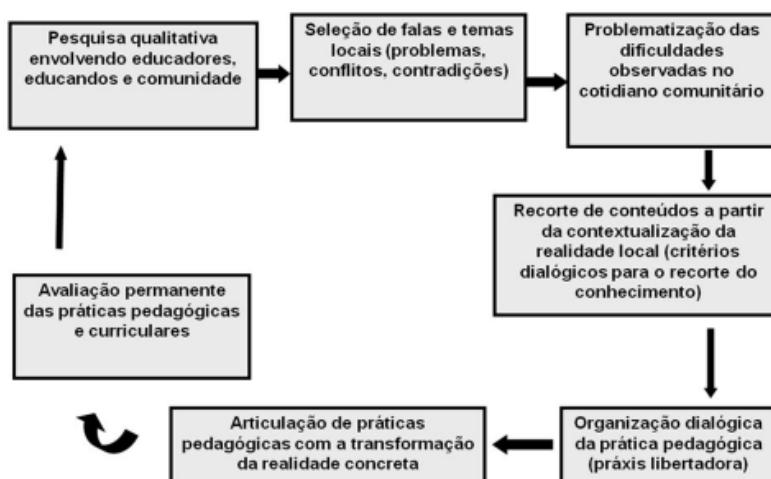
Assumir uma postura crítica transforma a cultura da sala de aula, de modo que educador e educando se empenham numa mútua troca de conhecimentos e experiências, por meio do diálogo, problematizam e modificam as suas práticas educativas, pois,

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE 1987, p. 41).

Esse processo de seleção curricular segue uma organização pedagógica, conforme expresso no Quadro 4:

Quadro 4: Fluxograma representativo do processo de construção curricular

A CONSTRUÇÃO CURRICULAR CRÍTICA DA PRÁTICA DIALÓGICA



Fonte: Relatório formação continuada, 2013.

Nessa proposta, a problematização oportuniza romper com o currículo disciplinar, em caixinhas separadas, como lista de conteúdos descontextualizados e visa estimular a criticidade dos educandos.

Essa proposta curricular foi implementada no *Campus Rural de Marabá* a partir do ano de 2011, no Curso Técnico em Agroecologia integrado ao Ensino Médio dos povos indígenas do Sudeste Paraense e, a partir de 2014, no Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. Esse tipo de curso se viabiliza pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, que passou a regulamentar o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na medida em que reformulou as diretrizes políticas para a Educação Profissional e restabeleceu a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico (SABIA; MILITÂO, 2011).

Destacamos, a seguir, a experiência vivenciada à luz da visão dos sujeitos envolvidos.

2 A organização curricular vivenciada

O currículo em desenvolvimento nos Cursos Técnicos em Agroecologia e Agropecuária integrados ao Ensino Médio do *Campus Rural de Marabá* (CRMB), desde o ano de 2012, vem vivenciando a materialização da proposta pedagógica composta pela currículo interdisciplinar via tema gerador e integrado entre Ensino Médio e Técnico, articulados à alternância pedagógica composta por tempos e espaços formativos na escola e na comunidade, cujo desafio está na articulação entre teoria e prática e ensino-pesquisa-extensão, como dimensões inseparáveis e unidade dialética (FREIRE, 2001), que perpassam pelas ações que articulam estudos em sala de aula e atividades práticas acompanhadas pelos professores de cada área do conhecimento, bem como atividades pela experimentação nas pelas Unidades Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPES), em que os alunos têm a oportunidade de conhecer os processos produtivos envolto aos sistemas de cultivo, criação e extrativista, bem como desenvolver pesquisas em torno dos

processos produtivos em desenvolvimento.

Esse processo têm provocado reflexões permanentes sobre o planejamento coletivo do currículo dos cursos e nas ações realizadas nos tempos-comunidades, contribuindo para a reorientação e a dinamização das intervenções nesses espaços.

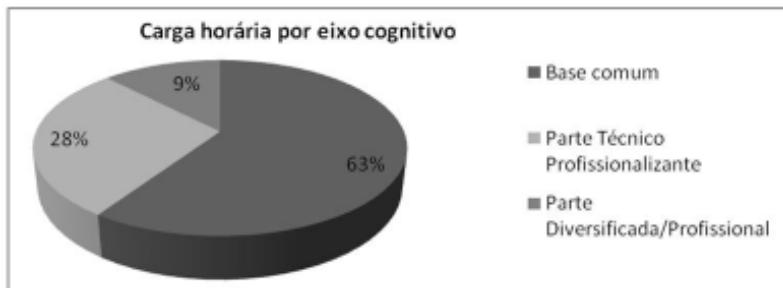
Os Cursos Técnicos em Agropecuária e Agroecologia intergados ao Ensino Médio do *Campus Rural de Marabá* vêm rompendo com a perspectiva seriada e disciplinar na medida em que assume a organização em ciclos e pela atuação em conjunto e/ou articulada por área.

Os cursos possuem três ciclos, assim organizados: o 1º Ciclo se realiza em um ano, discute as dimensões históricas das populações do campo e o estudo do Lote, que tem como objeto o estudo da realidade local; o 2º Ciclo, com duração de em um ano e meio, oportuniza o estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade no campo, o que possibilita partir do local e ampliar para o micro e macro com aprofundamento do conhecimento e domínio das técnica e tecnologias; e o 3º Ciclo, com meio ano, foca o desenvolvimento rural e as inovação tecnológica na agricultura familiar camponesa, o que possibilita retornar ao local com intervenção que transforme a realidade por meio da elaboração e vivência dos projetos individuais de melhoramento do processo produtivo no lote e/ou comunidade.

Observa-se que o funcionamento dos cursos ocorre em regime de alternância pedagógica, compreendida em três tempos-espacos educativos: os tempos-escola, momento de distanciamento do contexto social de origem de cada estudante para estudo aprofundado e sistematização dos conhecimentos que os eles possuem; os tempos-comunidade, em que se realizam as atividades que diagnosticam a realidade produtiva, social e organizacional, estudo dirigido e experimentação/pesquisa; e os tempos-escola/retorno compostos pela sistematização e da socialização das atividades dos tempos-comunidade.

O Gráfico 1 a seguir apresenta o percentual de carga horária em cada ciclo e estágio:

Gráfico 1: Representação esquemática da distribuição da carga horária total do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio



Fonte: PPC, 2014.

De acordo com o projeto político-pedagógico do Curso Técnico de Agropecuária integrado ao Ensino Médio, os ciclos rompem com o sistema de ensino dominante brasileiro, pautado em série e disciplinas, e inauguram uma nova forma de organização curricular interdisciplinar e integrada, na medida em que a “entrada” dos professores se dá pelos tópicos/conteúdos demandados pelo tema gerador e falas significativas, com vistas a superação das situações-limite presentes.

Discussindo sobre o currículo vivenciado nos cursos do *Campus Rural de Marabá*, o grupo focal de professores destaca que:

Não dá pra entender o currículo sem compreender que existe uma diversidade cultural, produtiva e ambiental imersa na cultura dos povos que estão fazendo parte do curso. Ele vem buscado desenvolver práticas docentes que dialogam com os saberes dos educandos, por meio da articulação entre as áreas do conhecimento de forma integrada. Isso visa tentar quebrar paradigmas que estão estabelecidos, isto é, a prática de transmissão de conteúdos desconexos (Grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013).

Para garantir a construção coletiva do currículo nos cursos, segundo o grupo focal, foi necessário não apenas entender o que pensam os sujeitos do campo, mas conhecer a diversidade cultural existente e sua realidade, o que requereu a capacidade de ouvir o outro.

Isso lhes trouxe a clareza, segundo o grupo focal, de que era preciso conhecer realidade das regiões em que reside os

educandos (assentamentos e aldeias) para ser capaz de inseri-las no currículo e promover o diálogo de conhecimentos.

Discutindo sobre o diálogo de conhecimento, Scalabrin (2011, p. 7; 17) destaca que, para avançar na construção de um currículo com sentido e significado às populações do campo, se faz necessário promover a inter-relação entre os diferentes conhecimentos, pois “é fundamental para que se possa alcançar uma dimensão mais aproximada do contexto rural, na busca de soluções para os complexos problemas da produção no campo”. Assim, é preciso colocar os diferentes conhecimentos (científico e popular) em diálogo para a busca de respostas mais completas aos problemas complexos do processo produtivo no campo, diante dos problemas existentes de cunho ambiental, social, étnico, educacional, entre outros.

Para Freire (1982), “o diálogo é o encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, perceber a realidade como processo” (p. 18). Por isso,

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experimental”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la [...]. O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado. Tudo pode ser problematizado [...]. (FREIRE, 1982, p. 52-53).

Outra questão central que está posta se refere à seleção de conteúdos. Quem os seleciona? Com que interesses? Para quem? Um currículo que atenda os interesses e as necessidades das populações do campo requer a participação de todos os sujeitos com vistas a um processo formativo integral e intergado.

Discutindo sobre o currículo, Freire (1986) destaca:

O currículo padrão, o currículo de transferência é 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! Porque, em última análise, quando certos centros de poder estabelecem o que deve ser feito em classe, sua maneira autoritária nega o exercício da criatividade entre professores e estudantes. O centro, acima de tudo, está

comandando e manipulando, à distância, as atividades dos educadores e dos educandos. (p. 97).

Analisando o projeto dos cursos, identificamos que esse tipo de curso técnico integrado tem provocado, processualmente, a reflexão acerca da construção curricular coletiva com vistas a atender as demandas de formação das aldeias e assentamentos de reforma agrária.

Nesse sentido, coloca a formação continuada em serviço como central, de modo a oportunizar o estudo, a construção coletiva do currículo envolvendo a comunidade escolar, prática essa que está oportunizando adquirir práticas interdisciplinares e integradas, a criação de estratégias que efetivassem o diálogo com as lideranças das aldeias e das comunidades rurais, de modo a atender a diversidade existente, seus interesses e necessidades.

De acordo com o relatório da formação continuadas (2012), observa-se que o esforço de efetivação da interdisciplinaridade e da integração se dá entre os professores da mesma área e das interfaces entre áreas, que dizer, a “entrada” dos professores se dá por área e em alguns casos com atuação conjunta para efetivação de atividades em sala e em campo.

Isso só se efetiva, segundo o grupo focal de professores, pela garantia de momentos de construção coletiva da programação ou plano de ensino por área de conhecimento ou por grandes temáticas, bem como pelo diálogo entre os professores da mesma área para a produção dos planos de aula, seguido da sua elaboração individual e da socialização no coletivo.

Desse modo, identificamos que o conceito de currículo intergado discutidos por Santomé (1998)² e Ramos (2005) se materializam nas práticas pedagógicas, na medida em que o currículo integrado tem sido utilizado na tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção; a integração, por sua vez, ressalta a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de

² O termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartmentada e sem comunicação entre os diversos campos. O termo, então, poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração.

conhecimento nas instituições escolares e incorpora elementos de análises anteriores e se definem finalidades específicas durante o percurso formativo, possibilitando às pessoas compreender a realidade para além de sua aparência fenomênica, pois os conteúdos de ensino não têm fim em si mesmos, nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências, antes os conteúdos de ensino sendo conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Entretanto, um dos elementos centrais para a viabilização do currículo integrado, na visão dos professores, está na opção pela implementação do currículo interdisciplinar via tema gerador. Porém, observa-se que há o reconhecimento de todos de que sua consolidação não é tarefa de fácil realização, conforme destaca a diretora de Ensino o *Campus Rural de Marabá* do IFPA:

Estar em um Campus em processo de implantação que construiu coletivamente, juntamente com os movimentos sociais do campo, o seu projeto político pedagógico, exigiu dessa diretoria coragem para implementar uma outra proposta de currículo, que fosse inovadora e progressista. Entendo que, a proposta interdisciplinar via tema gerador que estamos a implementar nos cursos técnicos integrados do Campus Rural de Marabá, tendo iniciado pelo curso técnico em Agroecologia integrado dos povos indígenas do Sudeste do Pará, é uma proposta inovadora, porque aposta na construção coletiva do currículo, que perpassa pela seleção coletiva dos conteúdos em que tomamos como base a busca de solução para as situações-limite identificadas pelo estudo da realidade, ao mesmo tempo progressista porque garante a voz dos sujeitos no currículo, de modo a desenvolver uma formação voltada para a vida, e não para o mercado. (Diretora de Ensino *Campus Rural de Marabá*, entrevista realizada em abril de 2013).

O depoimento demonstra que o processo de construção coletiva do currículo interdisciplinar via tema gerador e integrado entre Ensino Médio e Técnico nega a construção de um currículo restrito a uma lista de conteúdos a ser transmitido pelos professores isoladamente e descontextualizados da realidade, o que é reforçado pela fala do grupo focal:

O Curso Técnico em Agroecologia para os Povos Indígenas partiu do pressuposto de que a educação é influenciada pela ciência moderna que foi

compartimentalizando o conhecimento, sendo que, na maioria dos casos, a escola está assumindo esse modelo educacional que é disciplinar, em caixinhas isoladas. Então, o curso parte da crítica a esse modelo e quer obter um currículo capaz de romper com esse modelo de educação urbana, e aí ele também se propõe diferenciado. (Grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013).

Segundo Scalabrin (2011) “a fragmentação do conhecimento não se restringe apenas a existência das disciplinas trabalhadas como caixinhas isoladas, mas também na superioridade do conhecimento científico e na negação dos conhecimentos tradicionais, populares, empíricos, dos sujeitos” (p. 251).

No diálogo com o grupo focal de professores, percebeu-se que a busca pela superação do modelo urbano de educação pode se dar por meio da construção coletiva do currículo:

O primeiro momento de visitas às aldeias nos possibilitou conhecer a realidade de cada uma delas e também as diferenças existentes, através do diagnóstico do processo produtivo. Num segundo momento realizamos as rodas de conversas em cada aldeia com a participação dos sábios, lideranças e educandos, que é chamado de *pesquisa sócio-antrropológica*. Então essa pesquisa foi feita e o resultado disso foi o levantamento de falas significativas no momento da formação.

O que são essas falas significativas? São as falas que são recorrentes, ela tem que estar presente em todas as aldeias, ela tem que representar o que eles pensam; tem que ser ampla no sentido de contemplar a realidade de todas aquelas comunidades; e, as falas tem que trazer uma contradição social, uma situação-limite social na visão dos educandos e/ou liderança, como por exemplo: se o solo é pobre por isso nossos legumes são baratos, nós não conseguimos vender o nosso produto. Então essa fala tem uma limitação conceitual, do entendimento de que se o solo é fraco, tem legumes baratos; então a ideia é de a gente entrar com o conteúdo escolar, de forma articulada, pra tentar superar essa visão de mundo inicial presentes nessas falas. A partir da seleção das falas passamos a identificar o tema gerador, problematizar o contexto socioeconômico, cultural, etc., para em seguida elaborar o contra-tema e organizar os planos de ensino com os conteúdos. (Grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013, grifo nosso).

Ao descrever o processo de construção curricular no curso, o grupo focal apontou o que o processo vivenciado vem oportunizando para a construção de uma prática curricular nova

no âmbito da educação técnica integrada, ao mesmo tempo inovadora, porque tem sido construída coletivamente, envolvendo os povos indígenas, os assentados e os professores.

Nesse processo, o grupo focal destaca os passos que percorridos para a implementação do currículo interdisciplinar via tema gerador e integrado entre Ensino Médio e Técnico:

O curso funciona com base no *currículo integrado* entre a base Comum e as partes técnica e diversificada, e também [...] na concepção Freireana com base na proposta interdisciplinar via *tema gerador* que se realiza basicamente em três *passos fundamentais*: no primeiro você conhece a realidade, realiza o *estudo da realidade*, porque a educação e a escola tem que ser representativa, o currículo tem que ser específico e representativo de cada realidade, de cada situação. Então é preciso lançar mão de ferramentas para conhecer aquela realidade e com base nessa realidade desenvolver os conteúdos escolares para superar os problemas existentes no campo, mas isso sempre deve estar articulando conhecimentos populares e científicos. A gente sempre deixa claro que essa proposta de educação ela não desdenha da ciência moderna, de como é que ao longo do tempo a humanidade foi construindo a ciência. No segundo momento, é a *organização do conhecimento*, onde os professores organizam o plano de ensino contendo a problematização e os tópicos e conteúdo a serem trabalhados em função da realidade, e após isso construímos o plano de aula em momentos coletivos e individuais possibilitando identificar o que é específico de cada um e o que é interdisciplinar para uma atuação integrada. E, no terceiro momento é a *aplicação do conhecimento*, onde os professores atuam na busca de dar uma resposta para aquela sociedade.

Após trabalhar as primeiras alternâncias e participar da formação continuada no Campus, passamos a conhecer a *proposta interdisciplinar via tema gerador*, na perspectiva do Paulo Freire que é garantir a fala dos sujeitos, alunos e comunidade.

Então, é importante entender que como docente, a gente vai para um planejamento integrado, discute a partir do tema gerador as questões que precisam ser problematizadas e os tópicos que devem entrar para superação da visão ingênua.

Para isso é fundamental o planejamento integrado, a partir de um tema gerador, do contra-tema e das falas que são significativas, para elaborar as problematizações e elencar o que precisa ser trabalhado para alcançar a sua superação, o que ajuda a compreender a realidade ou os problemas dela. (Grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013).

Destacando o processo vivenciado, o grupo focal de

professores expressa os passos vivenciados na construção coletiva do currículo, de modo que deixa claro que o percurso formativo desenvolvido nos Cursos e detalha sobre a organização curricular no curso, acreditando que a proposta curricular dos cursos técnicos intergados do *Campus Rural de Marabá* se colocam como algo novo, porque se busca partir da realidade para ela transformar por meio do diálogo de conhecimentos, tendo a realidade como obteto de conhecimento, conforme expresso na programação de ensino, no plano de aula dos professores e no plano de pesquisa e trabalho desenvolvido pelos educandos nos tempos-comunidades, apresentados no item a seguir.

a) exemplo de programação ou plano de ensino

A programação ou plano de ensino traz o tema gerador, o contra-tema e uma fala que expressa a situação-limite social na visão dos sujeitos, extraídos da pesquisa socioantropológica, bem como a problematização programática, seguida do levantamento dos tópicos e/ou conteúdos que oportunizem melhor compreender a realidade, conforme apresentamos no Quadro 5.

Essa proposta curricular requer um processo de planejamento coletivo que se materializa pela formação continuada em serviço, assim materializada:

1) planejamento semestral com a presença da assessoria externa. São momentos compostos pela seleção de currículo que toma como referência a pesquisa socioantropológica e dos materiais secundários, seguido de momentos de reflexão sobre o currículo vivenciado e as práticas docentes individuais e/ou coletivas desenvolvidas no semestre, com vistas a identificar avanços e limitações vivenciadas na aplicação do conhecimento que tem como ponto de partida o tema gerador e como ponto de chegada o contra tema. É nesses momentos que o coletivo de professores produz a programação de Ensino, por área ou grandes temas, para o ciclo³ os quais orientam a elaboração do plano de aula individual a partir das reflexões coletivas;

2) planejamento de cada alternância do semestre desenvolvida pela coordenação do curso em conjunto com a direção de ensino. Esse planejamento ocorre cerca de duas ou três vezes por semestre, a depender da temporalidade do tempo-escola, a

³ A matriz curricular dos cursos técnicos integrados em Agropecuária e Agroecologia intergados ao Ensino Médio do *Campus Rural de Marabá* possui três ciclos, sendo o primeiro composto por dois semestres com foco no diagnóstico do espaço biofísico do lote, o segundo por três semestres com foco no estudo do agroecossistema de base agroecológico e a sustentabilidade no campo e o terceiro por um semestre voltado para o desenvolvimento rural e inovações tecnológicas na agricultura familiar (CRMB, 2014).

qual definida em conjunto com os estudantes. Esses momentos de planejamento são compostos pela reflexão sobre o trabalho desenvolvido na alternância, em que os professores dialogam sobre os conteúdos desenvolvidos e fazem o esforço de identificar os “nós” vivenciados. A partir disso, há a retomada da programação ou plano de ensino.

Destacamos, a seguir, um exemplo da programação de ensino da área se Ciências Agrárias, desenvolvido no primeiro eixo do curso Técnico em Agroecologia intergado:

Quadro 5: Programação de Ensino área de Ciências Agrárias

TEMA GERADOR: “Hoje em dia sentimos muita falta das práticas culturais de antigamente, mas não queremos voltar ao passado, não temos mais vontade de viver as práticas culturais de antigamente”.	CONTRA-TEMA: “O resgate das práticas culturais dos povos indígenas, construindo uma identidade e contribuindo para a superação dos problemas sócio-ambientais”.
Fala significativa: “O solo não oferece condições para o cultivo, os gêneros que vendemos nas feiras não compensam, o lucro que temos é muito pouco”. OBSERVAÇÃO:	
PROBLEMATIZAÇÃO PROGRAMÁTICA	TÓPICOS/TEMÁTICAS/ CONTEÚDOS
Local 1: Como a agricultura tradicional se diferencia da agricultura convencional em termos de práticas agrícolas na aldeia?	Tipos, técnicas e formas de produção na aldeia; tipos de solo na aldeia.
Quais os tipos de vegetação? Que espécies vegetais existem na aldeia?	Espécies vegetais utilizadas nas aldeias: coleta, identificação e caracterização e modo de uso.
Micro/macro:	
Quais Tipos de Solos existentes na aldeia e na região Sudeste do Pará?	Caracterização do ecossistema natural local/regional – composição, estrutura e funcionamento; Manejo do solo – morfologia e matéria orgânica; Etnobotânica – sistemática e Táxons.
Local 2:	
Quais as principais técnicas e práticas utilizadas nas aldeias?	Organização do calendário agro cultural

Fonte: Relatório de formação continuada, 2012.

Os tópicos/conteúdos da programação de ensino da área das Ciências Agrária são trabalhadas pelos professores dessa área, após a reflexão coletiva sobre a quem cabe o tópico, a partir de seu acumulo de área.

Apresentamos, a seguir, o plano de aula desenvolvido pelos professores de Silvicultura e Agroecologia, que discute sobre Agroecossistemas, Ecologia e Manejo de Produtos Florestais Madeireiros e Não Madeireiros:

b) exemplo de plano de aula

Os planos de aula são produzidos a partir da programação de ensino e expressam a síntese do caminho a ser percorrido por cada professor para desenvolver a aula, considerando a interdisciplinaridade necessária para possibilitar o diálogo de conhecimentos (populares e escolares) e a construção de novos conhecimentos, superando a visão ingênua presente no tema gerador e também a fala selecionada por cada área de conhecimento.

De acordo com os relatórios analisados, observa-se que o plano de aula é produzido inicialmente pelo diálogo entre os professores da área, que tomam como referência a construção coletiva da programação de ensino e, posteriormente, individualmente. Em seguida há um momento de socialização dos planos de aula individuais para todos os professores, ocasião em que se observa a interdisciplinaridade na área e as interfaces entre áreas.

No plano de aula a seguir (Quadro 6), aplicado por um dos professores da área das agrárias, o leitor pode perceber a estratégia curricular adotada nesse curso.

Quadro 6: Plano de aula

Curso: Curso técnico em Agroecologia dos Povos indígenas do sudeste Paraense

I Ciclo - IV Tempo-Escola

Educadores: Murilo da Serra Silva e Marcos Antônio Leite da Silva

Sub áreas de conhecimento: Agroecossistemas, Ecologia e Manejo de Produtos Florestais Madeireiros e Não Madeireiros.

Disciplina: etnobotânia **Carga horária:** 10 horas **Período:** 14 e 15.04.2012

<p>Tema: “Hoje em dia sentimos muita falta das práticas culturais de antigamente, mas não queremos voltar ao passado, não temos mais vontade de viver as práticas culturais de antigamente”.</p>	<p>Contra-Tema: “O resgate das práticas culturais dos povos indígenas, construindo uma identidade e contribuindo para a superação dos problemas sócio-ambientais”.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fala significativa: “O solo não oferece condições para o cultivo, os gêneros que vendemos nas feiras não compensam, o lucro que temos é muito pouco”.

<p>Tópico da programação de Ensino: Caracterização do ecossistema natural – composição, estrutura e funcionamento .</p>	<p>Ementa: Espécies vegetais utilizadas nas aldeias: coleta, identificação e caracterização e modo de uso.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Objetivo: Conhecer a estrutura dos vegetais com a finalidade de identificação, bem como os táxons que agrupam o reino vegetal.

1. Problematização Inicial (Local 1) - por que os solos das aldeias são pobres? Como são agrupadas as espécies existentes na aldeia? Quais são utilizadas? Como são identificadas as espécies nas aldeias?

2. Aprofundamento teórico (micro/macro) Discussão sobre a importância da identificação de plantas para fins de uso dos recursos florestais e listagem das espécies de uso na aldeia; Estudo da organografia de plantas: estrutura vegetal raiz, caule, folha, flor e fruto aplicado a identificação de espécies vegetais; Atividades práticas nas unidades integradas de ensino, pesquisa e extensão (UNIEPES) existente no Campus.

3. Plano de ação: Atividade - Organografia e aplicação no cotidiano da aldeia.

Abordagem do conhecimento (Local 2) Organografia e aplicação no cotidiano da aldeia.

Avaliação: Apresentação através de dinâmica de grupo sobre o assunto abordado.

Bibliografia MEDINA, Gabriel.; SERRA, Murilo.; SHANLEY, Patrícia. Frutíferas e plantas úteis na vida amazônica. 2. ed. Bogor, CIFOR, 2010.

Fonte: Plano de aula utilizado em sala de aula do curso técnico em Agroecologia integrado, 2012.

Nessa lógica de organização curricular, o tema gerador, o contra-tema e a problematização com os educandos são questões centrais, pois esses elementos definem a entrada dos profissionais para discutir as temáticas ou os conteúdos que oportunizam a superação da consciência ingênua para, por meio da problematização, construir uma consciência crítica sobre a situação-limite em questão.

Percebe-se que a forma de planejar coletivamente realizadas nos cursos traz importante contribuição para a educação do campo, pois permite aos sujeitos envolvidos a realização de uma leitura mais crítica e transformadora da realidade, pois proporciona por meio da problematização e análise das situações problemas a tomada de consciência do sujeito como elemento de mudança, configurando a formação para uma cidadania ativa (SILVA, 2006).

Observa-se que o currículo interdisciplinar via tema gerador desafiou os professores não só na desconstrução da visão disciplinar de sua formação, como também na resistência em construir o currículo coletivo, considerando a voz dos educados e por meio de planejamento coletivo.

Esse processo, segundo a diretora de Ensino, vem garantindo a coerência entre o proposto no projeto político-pedagógico do *Campus* e nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos:

Um dos desafios vivenciado foi que essa proposta precisava ser/estar coerente com a concepção de educação do campo e de agroecologia assumida pelo referido Campus, principalmente por se tratar de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, cuja experiência é nova no Brasil e composta por um público singular: povos oriundos de quatro etnias. Ou seja, esse tipo de proposta curricular em implantação para esse nível/modalidade de ensino não existe em outra instituição de ensino do país com a mesma perspectiva curricular e metodológica.

Avalio que essa dificuldade foi superada e que atualmente vivenciamos um tempo em que os professores passaram a abrir-se para a possibilidade de ouvir, de fato, os educandos, na medida em que estão fazendo esforço para inserir a voz dos educandos no currículo e o diálogo com seus saberes e experiências no cotidiano das atividades tanto nos tempos-escola quanto nos tempos-comunidade. (Diretora de Ensino *Campus* Rural de Marabá, entrevista realizada em abril de 2013).

Observa-se que o espaço de formação continuada dos servidores se materializou com a participação de professores e técnicos diretamente envolvidos com o percurso formativo do curso, por meio da especialização⁴. Além do mais, oportunizou o espaço de estudo, planejamento coletivo e reflexão das práticas docentes vivenciadas, seguida de elaboração da programação de ensino e dos planos de aulas por disciplina, mas em articulação com a área e com as outras áreas.

c) Exemplo de plano de estudo, pesquisa e trabalho

O plano de orientação das atividades nos tempos-comunidade expressa a intencionalidade da ação que visa de um lado retroalimentar a organização curricular, uma vez que a pesquisa é assumida como princípio educativo e, de outro, proporcionar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, indissociabilidade entre teoria e prática (CANDAU, 1984) e, também, o diálogo entre conhecimentos populares e científicos, conforme expresso no Plano do III tempo-comunidade:

Quadro 7: Plano de estudo, pesquisa e trabalho III tempo-comunidade

No terceiro tempo escola tivemos oportunidade de refletir sobre as questões relacionadas à produção de alimentos nas aldeias e a afirmação de identidades culturais dos povos indígenas. Para isso, estudamos os diferentes solos da escola, iniciamos o estudo dos agroecossistemas, topografia e georreferenciamento, etnobotânica, direitos indígenas e ambientais, comunicação e educação, além de química, biologia e matemática.

Lembramos que esse tempo é um tempo de vivência, aprendizado e ressignificação de conteúdos escolares e práticas tradicionais, no qual nos confrontamos com os grandes desafios das populações indígenas. No tempo comunidade vamos fazer o uso dos novos conhecimentos adquiridos na escola, a partir dos quais percebemos o que ainda é necessário aprender para ajudar cada povo a superar os desafios que vivencia.

Agora você retorna para mais um tempo em que voltam a se dedicar aos trabalhos na comunidade e o convívio com seus familiares. Aproveitem para participar de todas as atividades de produção de alimentos, atividades culturais e de luta do seu povo, utilizando as novas informações e realizando atividades que ajudem a melhorar a vida nas aldeias.

⁴ A Especialização denominada Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas foi criada como forma de oportunizar o conhecimento da proposta do *Campus Rural de Marabá* a todos os servidores do *Campus*, bem como um espaço de construção coletiva da instituição em implantação.

1. Na aula sobre o estudo dos solos observamos os diferentes tipos de solo encontrados na área da escola. Para isso, analisamos as diferentes “camadas” do solo em diversos locais. Neste estudo, observamos a cor, textura, estruturas e consistência dos solos molhados e a relação dessas características com a fertilidade desses diferentes solos, como por exemplo, vimos que a cor mais escura indica que o solo é mais rico em matéria orgânica, que é uma característica que sugere fertilidade. Sabemos que essas informações devem ser utilizadas junto com os conhecimentos dos sábios das aldeias para ajudar na decisão sobre as formas de uso do solo de cada área. É importante conhecer melhor o tipo de solo das aldeias para assim poder tomar decisões mais acertadas sobre as diferentes formas de usá-lo na produção de alimentos.

Para isso vocês estão levando uma apostila com informações que ajudarão a realizar o estudo. Esse trabalho do tempo comunidade consiste na identificação dos tipos de solo que há em cada localidade. Para isso é importante seguir os seguintes passos:

- a) escolher, com a ajuda de lideranças, três locais diferentes na aldeia (pode ser mata, pasto e capoeira, por exemplo);
- b) Produzir uma mini trincheira de 40 x 40 x 40 cm em cada local escolhido;
- c) Descrever que tipo de animais e plantas são encontrados em cada local;
- d) Limpar bem uma das laterais da mini trincheira, depois indicar o número de “camadas” diferentes;
- e) Indique qual o solo mais apropriado para o plantio? Para quais cultivos? Por quê?

2. Quando estudamos comunicação e educação foi verificado que algumas questões precisavam ser mais aprofundadas. Então, converse com as lideranças para entender melhor os temas abaixo:
a) a comunidade já teve apoio de algum técnico ou prestadora de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER)? Caso sim, quando?
b) qual e como eram as atividades realizadas pelos técnicos? Quem participava dessas atividades?

c) o que foi bom e o que foi ruim com esse contato com os técnicos?

3. Um dos temas abordados no estudo dos direitos indígenas e ambientais foi o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 215, que transfere a demarcação de terras indígenas ao Senado. Considerando a importância desse tema para os povos indígenas, converse com as lideranças de seu povo e ajude a organizar uma reunião na aldeia para apresentar e debater esse tema. Lembre-se ainda de identificar outros temas que envolvem os direitos indígenas e ambientais que a comunidade deseja conhecer melhor. Faça um texto descrevendo como você realizou essa atividade.

Fonte: Plano de estudo, pesquisa e trabalho III tempo-comunidade, 2014.

Observa-se que as atividades propostas para serem desenvolvida pelos estudantes se referem ao aprofundamento do conhecimento, dando continuidade ao que os eles começaram a estudar no tempo-escola.

Essa é uma metodologia de ensino que exige muito planejamento e o desenvolvimento de atividades pelos estudantes na comunidade, em que se oportuniza o diálogo de conhecimentos, sua sistematização e socialização no próximo tempo-escola.

A pesquisa demonstrou que o currículo interdisciplinar via tema gerador do curso em estudo nesta pesquisa detém práticas agroecológicas presentes em diferentes dimensões – pedagógicas, agrícolas, produtivas, culturais e etc. –, conforme pode ser observado no depoimento a seguir:

O processo de construção do percurso formativo e do currículo tem uma prática pedagógica que está intrinsecamente relacionado com as práticas agroecológicas e ambas possibilitam trabalhar as áreas do conhecimento de forma integrada. No curso [...] a riqueza da discussão agroecológica está nestas duas dimensões pedagógicas: a relação entre o tempo aldeia e o tempo escola (Grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013).

Compreender essa realidade é fundamental para garantir que o currículo do curso faça sentido para os estudantes do campo e traga contribuição para as aldeias e assentamentos, conforme proposto no projeto político-pedagógico dos cursos.

A compreensão expressa no depoimento define práticas agroecológicas para além das práticas agrícolas, na medida em que traz também as dimensões pedagógica, culturais, ambientais, docentes, entre outras que estruturam o conhecimento a partir de uma visão de totalidade.

Considerações finais

A pesquisa realizada demonstrou que o currículo interdisciplinar via tema gerador e integrado entre Ensino Médio e Técnico vem se efetivando pela formação continuada em serviço que oportuniza a construção coletiva dos planejamentos dos cursos técnicos integrados do *Campus Rural de Marabá*, em diferentes tempos: ciclo, semestre, alternância.

Esse processo está materializando a proposta curricular e, ao mesmo tempo, contribuindo no sentido de firmar uma matriz da educação do campo para esse tipo de curso.

Essa proposta pedagógica se dá no sentido de assegurar

uma educação de qualidade, com acesso e permanecia dos jovens do campo na escola, tendo como referência uma educação pública, gratuita, de qualidade e coerente com as realidades específicas das populações do campo, sejam elas indígenas, agricultores, extrativistas, pescadores ou quilombolas.

A pesquisa demonstrou ainda que o processo formativo integrado, com a articulação entre as áreas do conhecimento, saberes tradicionais e científicos, por meio de diferentes práticas, tempos e espaços formativos vem oportunizando que se atenda a demanda de um processo produtivo baseado em práticas agroecológicas, por meio da investigação da realidade, experimentação socioprodutiva e elaboração de sínteses e projetos de intervenção nas comunidades rurais e aldeias da região Sudeste do Pará.

O estudo dos relatórios da formação continuada, bem como as entrevistas com o grupo focal de professores e com a diretora de Ensino do *Campus Rural de Marabá*, demonstra que há não só uma nova forma de organização curricular e metodológica, como também uma nova forma de seleção de conteúdos que leva em conta a visão dos sujeitos do campo.

Identificou-se que, na vivencia do processo de construção coletiva do currículo, o principal desafio esteve em desenvolver um percurso formativo capaz de “afinar” princípios e conceitos assumidos pelo CRMB, “nívelar” a compreensão acerca dos pressupostos e princípios teórico-metodológicos que orientam a implementação da política pública educacional da instituição, bem como compreender a concepção de educação, de pesquisa, de extensão, de desenvolvimento, de agroecologia, entre outras, assumida pelo referido *Campus* na perspectiva de ajudar a consolidar a matriz técnico-científica calcada nos princípios agroecológicos, além da indissociabilidade da relação tempo-escola, tempo-comunidade e tempo-escola/retorno, pois ela representa uma busca constante de não cair no desvio de entender o tempo-comunidade como o tempo de prática e o tempo-escola como o tempo de teoria.

Apesar das dificuldades, observa-se que a perspectiva técnica dos cursos está, de fato, sendo viabilizadas em articulação com a resolução de problemas da realidade concreta. Isso define a formação como técnica-profissional e cidadã.

Referências

BRANDÃO, C.R. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CANDAU, V. M. *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1984.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

INSTITUTO Federal do Pará. Campus Rural de Marabá. *Relatório Anual da Formação Continuada*, mimeo, 2012.

INSTITUTO Federal do Pará. Campus Rural de Marabá. *Relatório Anual da Formação Continuada*, mimeo, 2013.

INSTITUTO Federal do Pará. Campus Rural de Marabá. *Relatório Anual da Formação Continuada*, mimeo, 2014.

INSTITUTO Federal do Pará. Campus Rural de Marabá. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RAMOS, M. N. *Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado*: In: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

PERNAMBUCO, M. M. de C. A.; PAIVA, I. A. *Educação e realidade: interdisciplinar*. Natal: EDUFRN, 2005.

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

SABIA C. P. de P.; MILITAO S. C. N. *Ensino médio e educação*

profissional no tempo presente: para além da dualidade escolar. *Colloquium Humanarum*, v. 8, n. 1, p. 65-70, jan/jun 2011.

SCALABRIN, R. *Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados*. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SILVA, R. de C. M. da. *A construção social do conhecimento : a reorientação curricular via tema gerador na Escola Cabana em Belém/PA*. 2008. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

Agricultural education: integrated and interdisciplinary curriculum at rural campus of Marabá (Pará state - Brazil)

Abstract

This article discusses the curriculum of technical courses in Agroecology and Agriculture both integrated to High School Teaching at Campus Marabá/IFPA (Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará) in order to understand the proposed interdisciplinary curriculum through generator theme and integrated High School Teaching and Technical Education as well. The survey consisted of bibliographic and documentary studies, with opened collective interview using the Focus Group Technique with teachers and open interview with the Director of Teaching of the Campus. We believe that the experience can contribute to the political reorganization of curriculum for integrated courses in high school level.

Keywords: curriculum, theme generator, interdisciplinarity