

# PRÁTICAS AGROECOLÓGICAS NO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO EM AGROECOLOGIA INTEGRADO

Reginaldo Lima de **Sousa** – IFPA/CRMB<sup>1</sup>

Marineide Pereira dos **Santos** – IFPA/CRMB<sup>2</sup>

Rosemeri Scalabrin – Dr<sup>a</sup> em Educação, Profa. EPTT<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Graduando em Educação do Campo

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

CRMB – Campus Rural de Marabá

reginaldomba@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduando em Educação do Campo

IFPA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

CRMB – Campus Rural de Marabá

mari.ps12@gmail.com

<sup>3</sup>Doutora em Educação

Professora da Educação Técnica e Tecnológica

Diretora de Ensino - Campus Rural de Marabá/IFPA

Rosemeri.scalabrin@gmail.com

## RESUMO

Este artigo discute o currículo do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense, na perspectiva de identificar a presença de práticas agroecológicas no percurso formativo dos educandos. A pesquisa aponta para a importância do registro de tal experiência, o que poderá servir como referência para inspirar futuras políticas de reorientação curricular que se pautem pela construção social do conhecimento, democrática e voltada para o desenvolvimento social, político, econômico, cultural e ambiental das populações do campo, o que poderá refletir nas práticas educativas camponesas.

**Palavras chaves:** Agroecologia. Currículo Integrado. Tema Gerador.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da pesquisa da Licenciatura em Educação do Campo em que estudamos o currículo do Curso Técnico em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense do IFPA/CRMB, na perspectiva de identificar a presença de práticas agroecológicas

no percurso formativo envolvendo tanto as práticas docentes desenvolvidas nos tempos-escolas, quanto as ações dos tempos-aldeias.

Essa pesquisa se realizou por meio de entrevistas com um grupo focal de seis professores e com a Diretora de Ensino do Campus Rural de Marabá/IFPA, com o estudo do Projeto Político-Pedagógico do Campus e Curso, dos planos de aula e dos PEPT (Plano de Ensino, Pesquisa e Trabalho) e dos relatórios dos processos formativos de professores.

Para compreendermos esse processo, realizamos a contextualização da Educação do Campo no Brasil e no Pará/Sudeste Paraense, inscrevemos o PPP do Campus e do Curso e destacamos a dimensão assumida pelo Currículo interdisciplinar via tema gerador de base freiriano.

## **1- A Organização Curricular Vivenciada**

O currículo em desenvolvimento no curso, busca a constante articulação entre teoria e prática e ensino-pesquisa-extensão, como dimensões inseparáveis e unidade dialética (FREIRE, 2001), porque as questões trazidas pelas pesquisas realizadas nos tempos-aldeia e nas unidades integradas de ensino, pesquisa e extensão (UNIPES), têm provocado reflexões permanentes sobre o processo de planejamento do currículo a ser desenvolvido no curso, contribuindo para a reorientação e a dinamização das intervenções nos tempos-escolas e tempos-aldeia, como lembra o grupo:

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 buscando 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 no curso, segundo o grupo focal, foi necessário não apenas entender a diversidade cultural, mas se dispor a vivenciá-la pela construção coletiva da proposta curricular via tema gerador, envolvendo educandos e educadores, tendo como referência a diversidade de povos representados na turma composta por 40 alunos.

As questões discutidas pelo grupo focal nos remetem a reflexões de cunho conceitual, necessárias à ação docente, tais como: diversidade cultural, diálogo de conhecimentos, currículo integrado e tema gerador. Entender a diversidade cultural requer a capacidade dos professores em promover o diálogo entre o conhecimento tradicional (dos índios) e os conteúdos escolares, sem o qual não é possível materializar a proposta curricular via tema gerador, muito menos considerar a diversidade presente na cultura dos povos como parte do currículo. Nas regiões de colonização (como Sul, Sudeste e Sudoeste do Pará) essas práticas foram modificadas devido à interferência da cultura ocidental, visto que algumas etnias foram dizimadas e outras perderam suas terras, se tornando sem terra ou índios urbanos.

Observa-se, porém, que essa realidade levou a organização dos povos, fazendo com que existam aldeias em áreas de assentamentos, cuja lógica de vida é contraditória com a cultura indígena porque insere em sua cultura a agropecuária, em especial a criação do gado.

Essas questões influenciam diretamente o currículo do curso e é por isso que se faz necessário o diálogo entre os sujeitos envolvidos no curso para buscar respostas mais completas para os problemas da vida cotidiana enfrentados pelas aldeias.

Discutindo sobre o diálogo de conhecimento Scalabrin (2011, pp. 7 e 17), esclarece que se faz necessário promover a inter-relação entre os diferentes conhecimentos, pois ela “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 em diálogo, troca, interação para a busca de respostas mais completas aos problemas complexos do processo produtivo no campo, diante dos problemas existentes de cunho ambiental, social, étnicos, educacionais, entre outros.

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

Observando o PPC, identificamos que o curso técnico integrado provocou a necessidade de maior clareza sobre a interdisciplinaridade e a integração entre a área técnica e a chamada base comum, bem como criar estratégia que efetivassem o diálogo com as lideranças das aldeias.

Segundo Santomé (1998) o currículo integrado tem sido utilizado na tentativa de contemplar uma compreensão global do conhecimento e de promover maiores parcelas de interdisciplinaridade na sua construção e o termo interdisciplinaridade surge ligado à necessidade de superação da esterilidade acarretada pela ciência excessivamente compartimentada 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. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Para Ramos (2005) a proposta de integração incorpora elementos de análises anteriores e se definem finalidades específicas durante o percurso formativo, possibilitando as pessoas 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; antes os conteúdos de ensino sendo conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.

Desse modo, observa-se que as práticas docentes estão sendo condizentes com a concepção dialógica, de base freireana, bem como de currículo integrado discutido por Santomé (1998), e por Ramos (2005). Isto pode ser evidenciado nos planos de aula do referido curso.

Um dos elementos centrais para a viabilização do currículo integrado, na visão dos professores, está na opção pela implementação da proposta interdisciplinar via tema gerador.

O tema gerador representa a situação-limite social na visão dos educandos. Assim, para Freire (1982), “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”.

E foi com essa intencionalidade que o Campus Rural de Marabá/IFPA se pôs a “provocar, por meio da política de formação continuada para servidores do referido Campus”, para desenvolver a organização curricular via tema gerador articulada com os princípios da Pedagogia da Alternância. Para a Diretora de Ensino:

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, que tomou como referência a proposta curricular via tema gerador, nega a construção de um currículo restrito a uma lista de conteúdos a ser transmitido pelos professores, isoladamente e descontextualizados da realidade, conforme pode ser observado na fala dos professores, a seguir:

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, p. 251) “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”.

No diálogo com o grupo focal de professores, percebe-se que a busca pela superação do modelo urbano de educação está presente nas práticas dos mesmos, através da construção coletiva do currículo, conforme pode ser observado na fala a seguir:

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-antropológica**. 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 aponta 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 e os professores.

Nesse processo, o grupo focal destaca os passos que compõe a proposta interdisciplinar via tema gerador:

O curso funciona com base no **currículo integrado**, e também [...] na concepção Freireana com base na proposta interdisciplinar via **tema gerador** que se realiza basicamente em três **passos fundamentais**: no primeiro você conhecer a realidade, denominado de **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 você precisa lançar mão de ferramentas para conhecer aquela realidade, com base nessa realidade você articular os conteúdos escolares e saberes populares, e aí 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, esses conhecimentos; no segundo, é a **organização do conhecimento**, onde os professores organizam o conteúdo escolar em função dessa realidade; e, no terceiro momento é a **aplicação do conhecimento**, onde você dá uma resposta para aquela sociedade. (grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013. Grifo nosso).

Destacando o processo vivenciado para seleção do tema gerador, bem como os passos para a construção coletiva do currículo integrado, o grupo focal deixa claro que o percurso formativo desenvolvido no Curso Técnico em Agroecologia Integrado expressa que as práticas agroecológicas presentes no currículo do referido curso não se restringem a dimensão produtiva ou práticas agrícolas; ao contrário, elas são compostas também pelas dimensões culturais, ambientais, pedagógica e metodológica.

Detalhando sobre a organização curricular no curso, o grupo focal expressa que:

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 conteúdos que devem entrar para superação da visão ingênua.

Para isso é fundamental o planejamento integrado, a partir de um tema gerador, a partir dessas falas que são significativas, do contra-tema, das problematizações para elencar os conteúdos que ajudam a compreender a realidade ou os problemas dela. (Grupo focal de professores, entrevista realizada em janeiro de 2013).

Nesse sentido, a proposta curricular do Campus Rural de Marabá se coloca como algo novo, em que se busca fazer o diálogo de conhecimentos. Isso pode ser percebido no Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT), desenvolvido pelos educandos nos Tempos-aldeia e nos planos de aula dos professores, apresentados a seguir:

#### **a) Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho (PEPT).**

O funcionamento do curso ocorre em regime de alternância pedagógica, compreendida em dois tempos-espacos educativos: o tempo aldeia, onde a educação acontece de modo espontâneo, e o tempo escola, momento de distanciamento do contexto social de origem de cada educando, para a reflexão e sistematização dos conhecimentos que os mesmos possuem. No curso, a pesquisa

é entendida como princípio educativo e um dos principais instrumentos nesse processo é o PEPT – Plano de Estudo, Pesquisa e Trabalho, que pode ser descrito como o elo entre os tempos-espacos educativos.

A análise das orientações dos tempos-aldeia expressam as atividades propostas, em que o foco é proporcionar o ensino, pesquisa e extensão, partindo da prática concreta, dialoga-se com a teoria, e depois parte-se para a experimentação no cotidiano do que foi vivenciado.

Destacamos a seguir o PEPT do III tempo-escola, como o objetivo de demonstrar a forma como ele é desenvolvido e o que pretende alcançar.

#### Quadro 01: PEPT III Tempo-Aldeia

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

Agora vocês retornam para mais um tempo aldeia, tempo em que voltam a se dedicar aos trabalhos na comunidade e o convívio com seus parentes. 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.

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. 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. Um dos trabalhos do tempo aldeia consiste na identificação dos tipos de solo que há em cada aldeia. Para isso é importante seguir os seguintes passos:

- a) escolher com a ajuda de lideranças e sábios três locais diferentes na aldeia (pode ser mata, pasto e capoeira, por exemplo).
- b) em cada local escolhido cavem uma mini trincheira de 40 x 40 x 40 cm.
- c) lembre-se de descrever que tipo de animais e plantas são encontrados em cada local.
- c) limpem bem uma das laterais da mini trincheira, depois indiquem o número de “camadas” diferentes.
- d) as características de cada camada deverão ser apresentadas na ficha de estudo pedológico (em anexo).
- e) com base nas características encontradas e na conversa com os sábios da aldeia 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 de seu povo 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.

Obs: caso seja possível registre as atividades realizadas com fotos ou vídeos, para serem apresentadas para os seus colegas de outras aldeias no próximo tempo escola.

É possível perceber que as atividades propostas para os educandos desenvolverem nas aldeias são a continuidade do que os mesmos começaram a estudar no tempo escola. Essa é uma metodologia de ensino que exige muito planejamento, e que este contemple atividades dos estudantes na comunidade onde se dialoga com os conhecimentos já adquiridos, partindo então para a sistematização destes, adotando a investigação como uma metodologia de ensino.

Percebe-se então que as propostas técnica e agroecológica do curso estão de fato sendo viabilizadas. Os educandos estão desenvolvendo uma formação técnica-profissional baseada na realidade vivenciada pelos mesmos em suas aldeias.

## b) Planos de Aula

O plano expressa a síntese do caminho a ser percorrido pelo professor para desenvolver a aula, considerando a interdisciplinaridade necessária para possibilitar o diálogo de conhecimentos (tradicionais e escolares) e a construção de novos conhecimentos, superando a visão ingênua presente no tema gerador e na fala selecionada por cada área de conhecimento.

De acordo com os relatórios analisados observa-se que o Plano é elaborado após dois momentos de formação e planejamento, assim organizados: a) planejamento semestral com a presença da assessoria externa, que é o momento em que há reflexão do currículo vivenciado e das práticas docentes individuais desenvolvidas no semestre anterior, com vista a identificar avanços e limitações sobre a estratégia a seguir tomando como referência o tema gerador (que é o ponto de partida) e o contra tema (que é o ponto de chegada); b) planejamento da alternância, composto pela reflexão, onde os professores dialogam sobre os conteúdos a serem desenvolvidos e fazem o esforço de identificar a inter-relação com as demais áreas e disciplinas, pensa o material a ser utilizado, reúne com seus pares (da mesma área) para discutir estratégias que atendam as problematizações levantadas anteriormente e produz o plano de aula individual.

No plano de aula a seguir, o leitor pode perceber a estratégia curricular adotada nesse curso.

Quadro 02: Plano de Aula:

|   |  |
|---|--|
| <b>Curso:</b> Curso técnico em Agroecologia dos Povos indígenas do sudeste Paraense<br><b>I Ciclo - IV Tempo-Escola</b><br><b>Educadores:</b> Murilo da Serra Silva e Marcos Antônio Leite da Silva<br><b>Áreas de conhecimento:</b> Agroecossistemas, Ecologia e Manejo de Produtos Florestais Madeireiros e Não Madeireiros.<br><b>Disciplina:</b> etnobotânica<br><b>Carga horária:</b> 10 horas |  |
| <b>Fala Significativa:</b> “O solo não oferece condições para o cultivo, os gêneros que vendemos nas feiras não compensam, o lucro que temos é muito pouco”.  | <b>Contradições da fala:</b> Esta fala revela uma visão limitada do conceito de fertilidade dos solos, além de trazer uma explicação frágil de que não se tem retorno satisfatório com a comercialização da produção agropecuária devido exclusivamente a limitada fertilidade dos solos da aldeia. Para superar essa visão limitada é preciso compreender melhor o <b>conceito de fertilidade</b> , rendimento e da relação do mercado com a produção familiar. |
| <b>Tema:</b> “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  | <b>Contra-Tema:</b> “O resgate das práticas culturais dos povos indígenas, construindo uma identidade e contribuindo para a superação dos problemas sócio-ambientais”.   |

|  |  |
|--|--|
| antigamente”.  |  |
| <b>Tópico:</b> Caracterização do ecossistema natural – composição, estrutura e funcionamento .   | <b>Ementa:</b> Espécies vegetais utilizadas nas aldeias: coleta, identificação e caracterização e modo de uso.   |
| <b>Objetivo:</b><br>Conhecer a estrutura dos vegetais com a finalidade de identificação, bem como os táxons que agrupam o reino vegetal.   |  |
| <b>Local 1:</b><br>- por que os solos das aldeias são pobres? Como são agrupadas as espécies existentes na aldeia? Quais são utilizadas? Quem é o identificador das plantas nas aldeias? Como são identificadas as espécies nas aldeias? | <b>Organização do conhecimento:</b> Estudo da organografia de plantas: estrutura vegetal raiz, caule, folha, flor e fruto aplicado a identificação de espécies vegetais.<br>Discussão sobre a importância da identificação de plantas para fins de uso dos recursos florestais.<br>Listar espécies de uso na aldeia. |
| <b>Micro/Macro:</b><br>- De que maneira a identificação dos vegetais podem contribuir para garantir a permanência das espécies úteis na comunidade?  | <b>Organização do conteúdo:</b><br>Processo de identificação das plantas no CRMB.<br>Atividades práticas nas UNIEPES.  |
| <b>Local 2 (aplicação do conteúdo)</b><br>Organografia e aplicação no cotidiano da aldeia.<br>Agrupamento das espécies de importância local nos táxons.  | <b>Metodologia da aula:</b><br>Aulas expositivas e dialogadas.<br>Ações a ser desenvolvidas nas Aldeias pelos estudantes.  |
| <b>Cronograma de Atividade:</b><br>15.04.2012<br>16.04.2012  | <b>Avaliação:</b><br>Apresentação através de dinâmica de grupo sobre o assunto abordado.   |
| <b>Bibliografia</b><br>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 são questões centrais, pois esses elementos definem a entrada dos profissionais para discutir as temáticas ou conteúdos que oportunizem 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 proposta no curso, a partir de um currículo construído com os sujeitos envolvidos traz importante contribuição para a educação camponesa, pois permite aos sujeitos envolvidos a realização de uma leitura mais crítica e transformadora da realidade, pois proporciona através das problematizações e análises das situações problemas a tomada de consciência do sujeito como elemento de mudança, configurando a formação para uma cidadania ativa (SILVA, 2006, p. 138).

A proposta curricular via tema gerador desafiou os professores na desconstrução da visão disciplinar de sua formação, como também na resistência

em construir o currículo considerando a voz dos educados e no planejamento coletivo, com vistas a garantir a coerência entre o proposto no projeto político-pedagógico do campus e no Projeto político-pedagógico do curso, conforme destaca a Diretora de Ensino:

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 Especialização<sup>1</sup>. Além do mais oportunizou o espaço de estudo, planejamento coletivo e reflexão das práticas docentes vivenciadas, seguida de elaboração do plano de ensino e do plano de aula.

O estudo dos relatórios, dos planos de aula e dos relatórios, 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, como também uma nova forma de seleção de conteúdos, que leva em conta a visão dos sujeitos do campo.

A pesquisa demonstrou que a proposta curricular via tema gerador do curso em estudo nessa 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

---

<sup>1</sup> 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 e oportunizar um espaço de construção coletiva da instituição em implantação.

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 educandos indígenas e traga contribuição para as aldeias, conforme expresso no Projeto Político-Pedagógico do curso.

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 estrutura o conhecimento a partir de uma visão de totalidade.

No que pese as dificuldades vivenciadas de efetivação do diálogo entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolar, devido o primeiro estar centralizado nas lideranças e pajés, a estratégia proposta no PPC e vivenciada no desenvolvimento curricular (composta pela alternância pedagógica e os seminários anuais de avaliação e reflexão das ações realizadas no percurso formativo do curso), oportunizou a superação da problemática com o envolvimento desses sujeitos na realização dos Tempos-Escolas e dos Tempos-Comunidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa demonstrou que o diálogo é fundamental para a consolidação da proposta curricular em curso no CRMB, no sentido de assegurar a esses povos o acesso e a permanência a educação pública de qualidade e coerente com as realidades específicas das aldeias, ou seja, uma educação que tenha sentido e significado as aldeias, com vistas a fomentar a troca de conhecimentos, com respeito as suas culturas. Demonstrou ainda que o processo formativo integrado, com a articulação entre as áreas do conhecimento, saberes tradicionais e científicos, através de diferentes práticas, tempos e espaços pedagógicos, está oportunizando que se atenda a demanda de um processo produtivo baseado em práticas agroecológicas, por meio da investigação da realidade, experimentação sócio produtiva e elaboração de sínteses e projetos.

## BILIOGRAFIA

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

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo, Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. In: BRANDÃO, C.R. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. Pesquisa Participante. São Paulo, brasiliense, 1981.

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado**: In: RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCALABRIN, Rosemeri. Diálogos e Aprendizagens na formação em agronomia para assentados. (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rido Grande do Norte), 2011.

SILVA, Rita de Cássia Melém da. **A Construção social do conhecimento: A reorientação curricular via tema gerador na Escola Cabana em Belém do Pará**. (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rio Grande do Norte), 2006.