

# O currículo do Ensino Médio Integrado do Campus Rural de Marabá 2011-2015: a expressão da concepção omnilateral e o currículo via tema gerador

*The Integrated High School curriculum of the Rural  
Campus of Marabá 2011-2015: the expression of the  
omnilateral conception and the curriculum  
via generator theme*

**Rosemeri Scalabrin**

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

**Celma Rocha Silva**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)  
celma.coorden@gmail.com

**RESUMO:** O presente artigo discute sobre o currículo dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) desenvolvidos no período de 2011-2015, no sentido de identificar a contribuição para a formação humana. Para isso, realiza-se a pesquisa bibliográfica e documental, composta por relatórios e planos de ensino dos referidos cursos. Como resultado, identificou-se que a formação continuada propiciou a articulação entre as concepções de Educação do Campo, Agroecologia, Pedagogia da Alternância e do currículo via tema gerador contribuindo na materialização da formação omnilateral pela construção de conhecimentos significativos, produzindo, conseqüentemente, novos aprendizados.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Currículo via Tema Gerador. Ensino Médio.

**ABSTRACT:** *This article discusses the curriculum of Technical Courses Integrated into Secondary Education at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/Campus Rural de Marabá (IFPA/CRMB) developed in the period 2011-2015, in order to identify the contribution to human development. For this, bibliographical and documentary research is carried out, consisting of reports and teaching plans of the referred courses. As a result, continuing education was identified, which enabled the articulation of the concept of omnilateral training, curriculum via a Generator Theme and Pedagogy of Alternation producing learning.*

**Keywords:** *Field Education. Resume via Theme Generator. High School.*

Este artigo originou-se do projeto de pesquisa “Educação do Campo, Currículo e Práticas Pedagógicas”, o qual investigou o resultados das práticas curriculares freireanas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvidas no *Campus* Rural de Marabá (CRMB), no período em que uma das autoras atuou na Diretoria de Ensino (março de 2010 a maio de 2016), em que entre tantas outras tarefas, também fui responsável pela coordenação da formação continuada de professores do CRMB (2010-2015), inicialmente por meio do Curso de Especialização em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas e, posteriormente, pelo planejamento interdisciplinar e integrado que envolveu o processo formativo dos cursos de Agroecologia Integrado ao Ensino Médio (EMI) dos povos indígenas (2011-2015), e do EMI em Agropecuária (2013-2015) voltado aos filhos de camponeses do Sudeste Paraense, mas também compondo coordenações coletivas dos cursos (Magistério, Agroecologia e Enfermagem Indígena Integrados) desenvolvidos em Jacareacanga em parceria com a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e com recurso da mesma, bem como do curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo (2015-2016) voltada aos professores das redes municipais de educação de Piçarra e Itupiranga, estado do Pará, em parceria com estas prefeituras.

O referido *Campus* tem origem na mobilização e organização da luta por condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar na região Sudeste Paraense e pela educação voltada essencialmente às populações do campo (agricultores e indígenas), o que exigiu da gestão do ensino a capacidade de ressignificar o currículo, conseqüentemente, oportunizar processos formativos capazes de possibilitar a organização do conhecimento de forma coletiva e processual, visando provocar estudos, reflexões, planos e projetos capazes de contribuir com a realização de práticas docentes condizentes com o projeto institucional.

A pesquisa realizou-se pela análise de relatórios dos processos formativos dos cursos acima citados, planos de ensino e relatórios anuais de avaliação e planejamento realizados nos anos de 2010-2015.

A análise documental demonstrou que a formação continuada envolvendo servidores ressignificou a atuação docente no EMI do CRMB, em especial pela contribuição da assessoria externa realizada por profissionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), ambos com larga experiência com a proposta freireana, por terem participado da equipe de formadores na Prefeitura de São Paulo, quando Paulo Freire foi Secretário de Educação, além de outras localidades, bem como de profissionais ligados à FUNAI e com vasto acúmulo no âmbito da Educação Escolar Indígena, além de lideranças indígenas da região.

Essa proposta curricular foi assumida pelos educadores (professor e equipe técnica ligada ao ensino, pesquisa e extensão), inicialmente, devido a necessidade de atender a diversidade étnica existente nas turmas, além da demanda das lideranças das aldeias, pelo desenvolvimento de uma proposta curricular que atendesse a especificidade de vida nas aldeias.

Os avanços provocados pela construção coletiva do currículo ético-crítico levou necessidade de desenvolver a proposta curricular também no curso técnico em Agropecuária Integrado, entre 2011 e 2015, sem desconsiderar o acúmulo da experiência do Ensino Integrado voltada ao Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola de Marabá, a qual havia influenciado significativamente a matriz do referido curso, mas se mostrava insuficiente para atender a demanda de um currículo que atendesse o interesse e às necessidades de vida e produção local, principalmente por serem cursos de Ensino Médio Integrados.

## **Educação omnilateral e currículo integrado no contexto da Educação do Campo**

Quando falamos em currículo integrado, vem-nos a seguinte pergunta: o que é integração? Há relação entre Ensino Médio Integrado e currículo integrado? Ramos (2007) discorre sobre *os três sentidos da integração de saberes e fazeres*, e da *educação integral*. O primeiro sentido é o da *omnilateralidade*, o qual tem sentido filosófico por implicar na formação em todas as dimensões da vida humana envolvendo o trabalho, a ciência e a cultura.

O segundo é o da integração, que refere-se a *indissociabilidade* entre educação profissional e educação básica, o que exige clareza sobre o perfil de formação dos estudantes e o papel de cada disciplina e área, bem como as relações existentes, as quais ao serem desenvolvidas, possibilitem a formação humana. Esse processo requer articulação entre áreas e, também, permite atuações conjuntas de professores de diferentes áreas, fundamentadas na interdisciplinaridade, na transdisciplinaridade e na relação teórico-prática.

E o terceiro sentido é o sentido político que se refere, especificamente, ao currículo integrado que é a *integração* entre conhecimentos gerais que englobam os conhecimentos populares e científicos (das ciências e das linguagens articuladamente) e conhecimentos específicos, relativos à área de formação dos estudantes em cada curso.

A concepção de currículo integrado tem como primeiro princípio a compreensão do *homem como ser histórico-social*, que age sobre a natureza para satisfazer suas

necessidades a partir do trabalho e, nessa ação, vai transformando a natureza e a si próprio; e nesse processo, produz conhecimentos - aqui temos o sentido do trabalho como princípio educativo. Assim, a história da humanidade é a história da apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem mediada, logicamente, pelo trabalho.

O segundo princípio refere-se à *percepção da realidade concreta como uma totalidade, síntese de múltiplas relações*. Para Ramos (2007), totalidade significa um todo estruturado e dialético do qual, ou no qual, um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pelas determinações das relações que o constituem. E é nessa lógica que Santomé (1998, p. 66) acrescenta que a compreensão global do conhecimento que o currículo integrado pode proporcionar, refere-se a possibilidades de se compreender o real como totalidade. Já, em termos Gramscianos, significa focar o trabalho como princípio educativo incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo.

O terceiro princípio refere-se a *compreensão do conhecimento como produção do pensamento*, pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, daí a necessidade da interdisciplinaridade no currículo integrado. Assim, o processo de conhecimento implica após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma produção do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

Isso requer entender a ciência como conhecimentos produzidos pela humanidade em processos mediados pelo trabalho, portanto pela ação humana. Decorre daí, a compreensão de que nenhum conhecimento é só geral, porque estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois, nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens, de modo que no currículo integrado:

“A integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, maior integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos dos alunos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento” (BERNSTEIN, 1996, p.19).

A necessidade da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nesse campo faz-se pela busca de reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Por isso, a valorização do trabalho como princípio educativo e da integração das dimensões que envolvem um processo produtivo.

A interdisciplinaridade emerge também como uma forma de enfrentamento à fragmentação do saber e portanto, é elemento indissociável do currículo integrado “com base na formação humana a partir da integração de todas as dimensões da vida e do processo formativo” (RAMOS, 2007, p. 2).

A transdisciplinaridade viabiliza o rompimento disciplinar e possibilita a integração do conhecimento pela *indissociabilidade* entre educação profissional e educação básica, propiciando uma visão de totalidade, portanto a superação da dualidade. Neste sentido é preciso a construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral.

## O currículo integrado via tema gerador

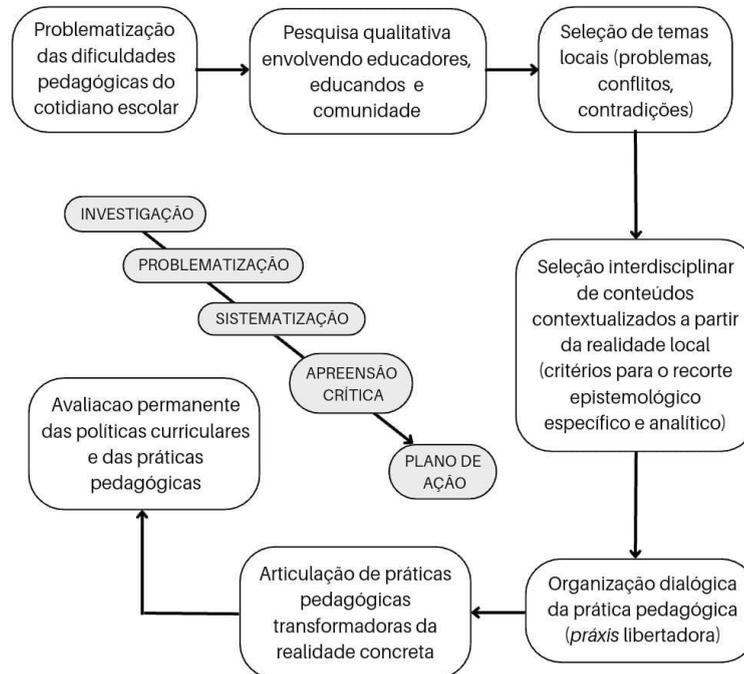
Essas experiências se amparam na concepção de formação *omnilateral* dos Institutos Federais e de currículo interdisciplinar via tema gerador.

A primeira se fundamenta no desenvolvimento de uma formação capaz de acolher todas as dimensões fundamentais da vida humana, as quais estruturam a prática social no processo educativo que são o trabalho, a ciência e a cultura; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica na formação dos educadores do campo, a partir da atuação interdisciplinar e integrada que envolve a relação teórico-prática, ancorado, também, no princípio de duplo direito: do acesso, da permanência e êxito dos estudantes (RAMOS, 2007).

A segunda está ancorada na construção coletiva do currículo a partir do estudo da realidade, a qual possibilita identificar as situações-limite social na percepção dos sujeitos da comunidade e dos educandos.

Esta proposta curricular 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. Por conseguinte, ela se fundamenta na concepção ético-crítica do conhecimento, em que a *realidade é assumida com o objeto de conhecimento*, educadores, educandos e comunidade são considerados como sujeitos do processo educativo, de modo que o acesso aos conhecimentos científicos, às técnicas e as tecnologias são fundamentais para a transformação do contexto sócio-histórico (IFPA/CRMB, 2013), conforme expressa o esquema (Figura 1), a seguir:

**Figura 1** - Movimento de reorganização curricular na perspectiva ético-crítica (ER, OC, AC).



Fonte: Relatório anual da formação continuada, IFPA-CRMB (2013).

Compreender as concepções de conhecimento que orientam as práticas docentes se faz fundamental visto que a formação inicial é fragmentada, conteudista e desarticulada da realidade concreta. Isso se agrava quando se faz ausente (nas instituições de ensino) a formação continuada, visto que ela quando realizada a partir de uma política institucional, contribui significativamente para a superação das lacunas da formação inicial.

O desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com a materialização do conhecimento ético-crítico 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 e PAIVA, 2006), 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 (...); consideram-se as especificidades de cada uma das áreas de conteúdo (...); 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 (...)” (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006, p. 6 e 7).

Nessa perspectiva, a construção curricular coletiva para o desenvolvimento 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.

Pernambuco e Paiva (2006, p. 8) 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 extrapolação do conhecimento adquirido para novas situações (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 sócio-antropológica, o que é fundamental para compreender a realidade a partir da visão da comunidade.

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

As falas significativas expressam uma situação-limite social na visão da comunidade, portanto apresenta 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 explicitamente, relacionando informações, conteúdos e conceitos a serem trabalhados, portanto toda fala é o ponto de partida para a organização dialógica (IFPA/CRMB, 2013).

A *situação-limite social* em Freire representa 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 (SCALABRIN, 2008).

O tema gerador é uma das falas selecionadas, que expressa uma situação-limite social presente na localidade na voz dos sujeitos da comunidade.

O contra-tema é a contra-fala, ele expressa a visão dos professores que deve trazer uma visão crítica sobre a realidade. Ele é o ponto de partida para o planejamento. É também o ponto de chegada dos estudantes, ou seja, as temáticas ou conteúdos trabalhados visam a construção de uma visão crítica sobre a realidade.

Nesse sentido, os conteúdos selecionados advém 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. O contra-tema é o ponto de chegada do processo formativo, em que se almeja a criticidade dos sujeitos.

A *redução temática* consiste em um trabalho de equipe interdisciplinar, com o objetivo de elaborar o programa de ensino e identificar quais conhecimentos são necessários para o entendimento da situação-limite social selecionada e fornecer elementos para o desenvolvimento do plano de aula.

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 na suposição de não haver estruturação prévia de conhecimentos historicamente produzidos (GOUVÊA, 2013).

Desse modo, a *programação 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 da problematização, conforme Quadro 1, abaixo, com o propósito de compreender o que os sujeitos nela expressam.

**Quadro 1** - Programação de ensino.

<p style="text-align: center;"><b>Problematização Local 1</b></p> <p>Pergunta que a coletividade faz ao tema gerador para entender o que percepção da comunidade.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Tematização</b></p> <p>Assuntos a serem abordados para a construção da visão crítica pelos estudantes.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Problematização Micro / Macro</b></p> <p>Pergunta que se faz ao tema gerador, de modo a ampliar a discussão para os níveis micro (municipal, campo-cidade) e macro (estado, país, mundo). Representa o aprofundamento teórico necessário para ampliar a compreensão dos educandos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Tematização</b></p> <p>Assuntos a serem abordados para ampliação da compreensão, oportunizando a construção coletiva e individual da criticidade.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Problematização Local 2</b></p> <p>Pergunta que leva a soluções da situação-limite presente no tema gerador.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Tematização</b></p> <p>Assuntos a serem abordados.</p>

Fonte: adaptado do Relatório anual da formação continuada, IFPA-CRMB (2013).

O *local 1* proporciona o conhecimento sobre a comunidade. O *micro/macro* refere-se a ampliação do conhecimento para os âmbitos municipal, estadual, nacional e até internacional, sem perder a perspectiva de escala, e o *local 2* é o retorno ao local para transformá-la.

Esta perspectiva de *organização do conhecimento*, para ser tomado como referência na elaboração dos planos de ensino, tem como finalidade romper com a concepção instrumental de conhecimento que transforma “os saberes não-científicos e não-ocidentais” como não válidos, de modo que eles “ou são suprimidos ou são reduzidos à condição subalterna de conhecimentos alternativos, uma condição que os desarma epistemologicamente e os torna vulneráveis a serem transformados em matéria-prima”, o que tem ocorrido “com o conhecimento indígena e afro-descendente (...) e o conhecimento camponês (...)” (SANTOS, 2005, p. 100).

Isso esclarece que o processo de negação dos conhecimentos não-científicos e não-ocidentais e o recrudescimento dos problemas sociais fortalecem a hipótese de que o desenvolvimento não foi pensado para todos e em todas as suas dimensões (social, econômico, ambiental, político *etc.*), restringindo-se unicamente a ideia de progresso, a

partir do crescimento econômico. Esse viés unicamente econômico tem provocado um desenvolvimento concentrador de riquezas e destruidor da natureza.

O currículo ético-crítico vai além quando problematiza tais questões e provoca o educando a entender os motivos da ausência de políticas públicas, em especial no campo.

A *Aplicação do Conhecimento* se dá pelo desenvolvimento das práticas educativas em sala de aula e em campo, processualmente, a partir da sequência discutida: a problematização inicial com os estudantes, o aprofundamento teórico a partir de inúmeras estratégias de estudos e reflexões no decorrer do semestre que culmine em um plano de ação que propicie a transformação da situação-limite inicial, ou seja, presente no tema-gerador (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006).

É no momento da *aplicação do conhecimento* que a dinâmica das aulas deve assegurar a relação entre o tema gerador e os conhecimentos propostos na programação de ensino, pois o que estrutura a interação em sala de aula é o processo de codificação-problematização-descodificação.

Entretanto, o educador não pode cair no desvio de utilizar o tema gerador como mote e abandonar a programação de ensino construída pela coletividade e voltar a trabalhar os conteúdos estanques e fragmentados. Isso representa um equívoco pedagógico e uma postura contraditória que vai de encontro à concepção freireana de educação.

A articulação entre o tema gerador e a programação de ensino decorre de dois pressupostos: a educação para a transformação e a criticidade que advém da conscientização, ou seja, a consciência de classe envolve rupturas, a qual permite perceber as contradições contidas no tema gerador.

Nesta atuação, os conhecimentos problematizados com os estudantes, a partir dos temas geradores, tornam-se instrumentos que possibilitam a compreensão da situação-limite social, bem como ações para transformar a situação inicial.

Os conhecimentos apreendidos anteriormente são utilizados para reler/reinterpretar a realidade local e nela intervir, o que pode gerar novas situações-limite e novas problematizações. O plano de ação ocorre como atividades de culminância de semestre e/ou anual, envolvendo atividades processuais nos âmbitos da pesquisa, estudo em sala de aula e atividades gerais coletivas envolvendo a comunidade escolar.

O plano de aula ou de ensino individual do educador é construído somente após o processo de construção coletiva da programação de ensino e das definições sobre que

problematização e conhecimento cada área do conhecimento vai abordar, tendo claras as intencionalidades e as interações.

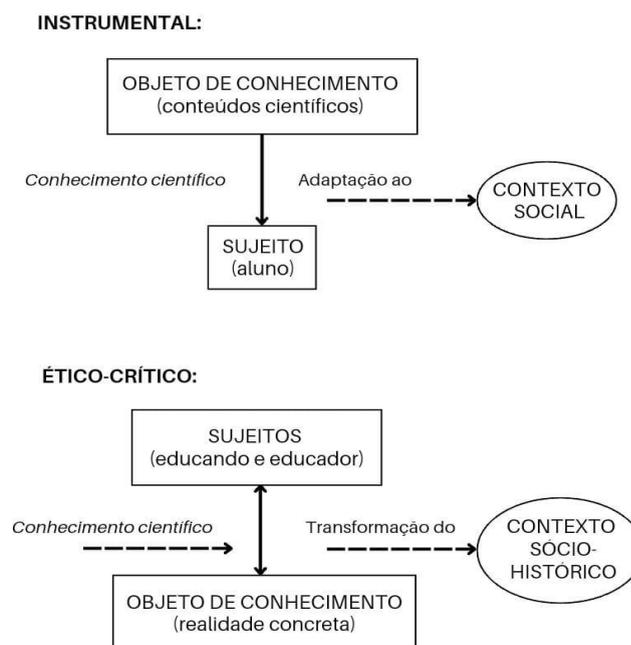
Nesta perspectiva, ao abordar os temas, cabe tanto ao educador a apreensão do significado atribuído pelo educando, quanto a apreensão pelos educandos de uma nova interpretação oriunda do conhecimento científico, a partir da problematização. Neste processo é o educador que tem o papel de planejar as aulas em unidades didáticas, considerando o tema gerador e programação de ensino, assegurando a problematização e a inserção do conhecimento científico e, neste diálogo, construir conhecimentos.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento do currículo via tema gerador requer educadores comprometidos com o projeto de desenvolvimento sustentável nos territórios onde os estudantes estão inseridos. Sem isso, as instituições de ensino se afastam da função social que lhes é peculiar.

O processo de aprendizagem é trabalhado na perspectiva transdisciplinar e contextual, onde os componentes curriculares ensejam uma compreensão de totalidade do conhecimento, organizados em ciclos que se inter-relacionam num movimento de ação-reflexão-ação, sem a perda de continuidade.

O esquema (Figura 2), a seguir, apresenta o movimento de reorganização curricular na perspectiva ético-crítica envolvendo *Estudo da realidade, Organização do conhecimento, Aplicação do conhecimento*:

**Figura 2** - Concepção de conhecimento.



Fonte: Relatório anual da formação continuada, IFPA-CRMB (2013).

Esta metodologia de organização do conhecimento escolar, a partir do currículo via tema gerador, representa a possibilidade de selecionar conhecimentos significativos, de modo que ao ser desenvolvido em articulação com os princípios da pedagogia da alternância, composta por tempos e espaços formativos distintos na escola e na comunidade, possibilitou a materialização da vivência da articulação entre teoria e prática; ensino, pesquisa e extensão; e ciência, trabalho, cultura e tecnologia como dimensões inseparáveis e unidade dialética (FREIRE, 2001; RAMOS, 2007).

### A educação omnilateral e o currículo interdisciplinar e integrado via tema gerador no CRMB

No *Campus Rural de Marabá*, os cursos de Agroecologia e Agropecuária materializaram o *estudo da realidade* nas aldeias e nos assentamentos por meio da pesquisação, bem como o processo de *organização do conhecimento* coletivamente, e promoveram a *aplicação do conhecimento* por meio de práticas docentes interdisciplinares e integradas, as quais viabilizaram uma educação significativa através de pesquisa nas comunidades e experimentação de base agroecológica no *Campus* por meio de um processo de criação das 13 Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão (UNIEPEs) com a participação dos estudantes e manutenção das mesmas no decorrer do percurso formativo de cada curso, mas também nos lotes da família dos estudantes. A sistematização era realizada pelos educandos sob orientação dos docentes, com a socialização e o aprofundamento teórico, tanto em sala de aula, quanto com a realização de atividades articuladas, conforme demonstra o esquema da Figura 3, a seguir:

**Figura 3** - Representação esquemática de articulações dialéticas entre dimensões da produção do conhecimento e do processo ensino-aprendizagem.



Fonte: elaborado pelas autoras.

No âmbito docente, essa articulação provocou, processualmente, a necessidade de registros, estudos e reflexões docentes, possibilitando a reorganização processual da programação de ensino, à luz do que era produzido nas pesquisas discentes.

Já no âmbito discente, possibilitaram a apropriação do conhecimento técnico-científico na construção de soluções aos problemas concretos existentes na produção familiar nos três sistemas: sistemas de cultivo, criação e extrativismo. Além disso, os tempos-comunidade provocavam reflexões docentes permanentes tanto nos encontros que antecederam os tempos-escola, quanto naqueles que precedem cada alternância (planejamento e avaliação coletiva do currículo), contribuindo para a reorientação e a dinamização das intervenções nos espaços na escola.

Isso proporcionou romper com a lotação fixa de disciplinas e horários tanto das atividades práticas quanto teóricas, ou seja, as aulas podiam ser em sala de aula ou em campo, com carga horária diária de 4 até 8 horas, a depender das deliberações indicadas pelos planejamentos.

O planejamento coletivo ocorria no início de cada ano para refletir sobre o ciclo de formação em curso. Posteriormente, voltava-se para o semestre e no decorrer do mesmo, realizava-se o planejamento de cada alternância, provocando reflexões e deliberações tanto sobre os tempos-escola, quanto sobre as pesquisas dos tempos-comunidade.

Este processo possibilitou que todos construíssem a visão de totalidade acerca do ciclo, sem perder a noção das partes que se integram em cada semestre, bem como da atuação interdisciplinar presente em cada área do conhecimentos e da integração entre as diferentes áreas do conhecimento, materializando a indissociabilidade entre ciências, trabalho, cultura e tecnologia o que “significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho” (RAMOS, 2005, p. 2). A autora acrescenta que

“**O trabalho** compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); **a ciência** compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (...) a **cultura** valores e normas que nos orientam e nos conformam como um grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística, etc. Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho (...) equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la (...)” (RAMOS, 2005, p. 3).

A concepção de currículo integrado e da formação *omnilateral* dos Institutos Federais (IFs) influenciou o processo de reformulação da matriz curricular dos cursos técnicos integrados do CRMB, as quais foram estruturadas em ciclos e por eixo temático, na primeira versão, tendo sido reformuladas em 2012, quando foi inserida a perspectiva do tema gerador.

Nesse sentido, o conhecimento nos cursos foi desenvolvido a partir da articulação entre a concepção currículo freireano e de integração dos IFs.

Nessa estrutura, os cursos do EMI foram organizados a partir da integração entre as disciplinas da base comum do Ensino Médio e as disciplinas da formação profissional, de dois tempos-espacos formativos denominados de tempos escola e comunidade, em em três ciclos, assim organizados:

- a) O I Ciclo, com duração de um ano, discute as dimensões históricas das populações indígenas e o estudo da aldeia, sendo o objeto o estudo da realidade local;
- b) O II Ciclo, com duração de um ano e meio, oportunizou o estudo dos agroecossistemas e a sustentabilidade nas aldeias, possibilitando partir do local para posteriormente ampliar a compreensão dos sujeitos para as dimensões micro e macro, com aprofundamento do conhecimento historicamente sistematizado nas diferentes áreas, além do acesso às técnicas e tecnologias da área agrícola. Nesse ciclo, os estudantes construíram propostas de produção de base agroecológica para solucionar problemas levantados nas pesquisas que interessavam às aldeias para desenvolver no próximo ciclo.
- c) O III Ciclo era realizado nos últimos seis meses do curso com planos de intervenção nos processos produtivos sustentáveis nas aldeias, com vistas a transformar a realidade a partir do tema gerador e do contra-tema, pela vivência de melhoramento do processo produtivo nas aldeias com elas envolvidas.

Nos tempos-escola, momento de distanciamento do contexto social de origem de cada estudante, realizava-se o estudo aprofundado e sistematização dos conhecimentos que os mesmos possuem; nos tempos-comunidade, se realizam atividades que diagnosticam a realidade produtiva, social e organizacional dos territórios onde as escolas estão inseridas, estudo em grupo e experimentação/pesquisa; os tempos-escola/retorno, compostos pela sistematização e da socialização das atividades dos tempos-comunidade; e os tempos-prática, que se referem às atividades nas UNIEPEs.

Após cada alternância, havia o momento de avaliação do percurso formativo de cada curso, no que se refere ao processo pedagógico desenvolvido; da instituição

(*Campus*), no que se refere a infra estrutura disponibilizada ou não; dos docentes, no tangente às práticas desenvolvidas; e dos discentes, no que se refere ao engajamento nas ações em sala de aula e nas UNIEPEs, mas também nas atividades referentes a residência estudantil, através dos *grupos de vivência*.

Esses grupos representavam a construção da autonomia dos estudantes no *Campus* no período dos tempos-escola. Os grupos eram organizados sob a coordenação do Departamento de Assistência Estudantil (DAE), os quais tinham a função de auto organização para o exercício da vivência da democracia discente. Sua constituição se deve pela escolha de um representante efetivo e um suplente por apartamento.

Estes se reuniam semanalmente para discutir sobre as atividades escolares, de manutenção de limpeza da Residência Estudantil, sobre o (des)cumprimento das regras de comportamento estabelecidas coletivamente; exposições de filmes, jogos, danças e demais atividades lúdicas para os finais de semana, evitando o tédio, bem como estimulando a convivência saudável e respeitosa entre os discentes

Nesse processo, identificou-se um rompimento com o modo de escola tradicional e tecnicista, que ocorre na medida em que assume a realidade como objeto de conhecimento, os educadores e educando como sujeitos do processo formativo e o conhecimento científico como elemento capaz de contribuir para a transformação do contexto sócio-histórico.

O currículo interdisciplinar e integrado via tema gerador, como se convencionou nestes cursos, a “entrada” dos professores se dava pelas temáticas demandadas pela programação de ensino construída a partir do tema gerador, o qual foi composto por falas significativas, com vistas à superação das situações-limite social presentes, que representa uma situação que assola a vida da comunidade e precisa ser discutida, enfrentada e superada pela coletividade (SCALABRIN, 2008).

Nesse processo, o diálogo de conhecimento foi “fundamental para que se possa alcançar uma dimensão mais aproximada do contexto, na busca de soluções para os complexos problemas da produção no campo”. Para isso, foi 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, étnicos, educacionais, entre outros nas aldeias (SCALABRIN, 2011, pp. 7 e 17).

Para Freire (1982, p. 18) “o diálogo é o encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, perceber a realidade como processo”. Nesse sentido, o que se pretendeu com o diálogo de conhecimentos” foi 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 (FREIRE, 1982, p. 52). O autor destaca ainda que:

“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” (FREIRE, 1986, p. 97).

De acordo com os relatórios analisados, o percurso formativo tem provocado, processualmente, a reflexão docente acerca da construção curricular coletiva com vistas a atender as demandas de formação das aldeias, assegurando o esforço de efetivação da interdisciplinaridade e da integração, com atuação conjunta dos professores para efetivação de atividades em sala e em campo, atendendo o que foi indicativo do planejamento, quer dizer, o planejamento também passou a ter novo significado quando, o que foi construído coletivamente, se materializa nas práticas vivenciadas no decorrer do curso.

Desse modo, identificou-se que o conceito de currículo integrado, discutido por Ramos (2005), contemplou uma compreensão global do conhecimento, promovendo a interdisciplinaridade e a integração, possibilitando a compreensão da realidade para além de sua aparência fenomênica, pois os conteúdos de ensino não tiveram fim em si mesmos, nem se limitaram a insumos para o desenvolvimento de competências ou habilidades.

As experiências desenvolvidas em Piçarra e Itupiranga utilizaram a mesma proposta curricular, porém voltada ao Ensino Fundamental na forma normal e multisseriada e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em cada Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo impacto significativo na rede municipal de Piçarra, que implantou o currículo via tema gerador na rede municipal, cuja pesquisa detectou a transformação da cultura escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo vivenciado, na construção coletiva do currículo nos cursos do CRMB no período de 2011 a 2015, expressa que o percurso formativo desenvolvido se colocou a serviço da construção do conhecimento significativo, rompendo com a lógica da transmissão dos conteúdos em si, na medida em que os problemas da realidade (situações-limites sociais) se tornaram objeto de conhecimento, e ao serem problematizados e colocados em diálogo com o conhecimento científico, provocaram,

não apenas a construção e apropriação de novos conhecimentos, mas também ajudaram a transformar a realidade. Nesse processo, estiveram envolvidos professores, técnicos da área de saúde e da extensão, estudantes e lideranças das aldeias e das comunidades rurais.

O processo de construção do percurso formativo e do currículo provocaram a materialização de práticas pedagógicas comprometidas com o projeto de desenvolvimento sustentável e solidário a partir do diálogo entre as ciências (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias), e dela com o trabalho e a cultura, como promotores da apropriação dos conhecimentos (populares e científicos existentes) e a construção de novos conhecimentos. Além disso, o processo envolvendo os planejamentos e as reflexões foram compostos pelo Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC) contribuíram para a materialização da formação omnilateral.

A presente pesquisa possibilitou identificar que a compreensão da realidade é fundamental para assegurar um processo de formação significativo dos estudantes. Entretanto, a rotatividade do quadro de servidores, acrescido da descontinuidade da política de formação continuada, provocaram o distanciamento da proposta curricular, a ponto de causar a supressão da proposta do currículo via tema gerador da matriz curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CRMB.

Entretanto, no curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, manteve-se na matriz a perspectiva da formação acerca do tema gerador, tendo como resultado o desenvolvimento da referida proposta na rede municipal de Piçarra, no período de 2015-2018, oportunizando o desenvolvimento da transformação da escola, conforme acostadas às pesquisas dos professores da referida rede, publicadas em 2018 e 2020.

O legado desse processo, que articulou Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Agroecologia e currículo via tema gerador, consolidou a perspectiva da formação omnilateral, o que pode ser aferido nas práticas dos estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, visto que todos os estudantes que concluíram o curso de Agroecologia Integrado dos Povos Indígenas foram aprovados em vestibulares da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA) em cursos como Direito e da área da saúde; e inúmeros estudantes do curso de Agropecuária Integrado, voltado a agricultores, foram aprovados nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Tecnológico em Agroecologia do CRMB, tendo se destacado no decorrer dos referidos cursos e no trabalho de conclusão de curso.

## REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo, SP: Cortez, 1982.
- FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1986.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- GOUVÊA DA SILVA, A. F. O currículo na *práxis* da Educação Popular: projeto pedagógico interdisciplinar – Tema gerador via rede temática. *In: Práticas coletivas na escola.* PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. de (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ. **Relatório anual da formação continuada: relatório técnico.** Marabá, PA: IFPA/CRMB - *Campus Rural de Marabá*, 2013.
- PERNAMBUCO, M. M. C. A.; PAIVA, I. A. de. Metodologia e Conteúdo. **Caderno Educação e Realidade**, [S.l.], UNIDIS/UFRN, n. 15, 2006.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado: *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.* São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 106-127.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte: Natal e Mossoró, RN, 2007.
- SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, B. de S. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.
- SCALABRIN, R. **Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores (as) do campo.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2008.
- SCALABRIN, R. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia para assentados.** 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.