



---

## Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo interdisciplinar freireano

Rosemeri Scalabrin<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal do Pará/Campus Rural de Marabá

---

### RESUMO

O artigo apresenta alguns resultados de pesquisa, a qual tem tomado como pano de fundo a política de formação continuada do Campus Rural de Marabá (CRMB/IFPA) desenvolvida em parceria com os municípios de Piçarra, Itupiranga e Marabá no período de 2015-2018. Para delimitar o campo de análise esse texto objetiva identificar as mudanças nas práticas curriculares dos professores das escolas do campo e na qualidade do ensino, a partir da visão dos educadores do campo. Para isso, a pesquisa tomou como referência teórica os fundamentos da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de Paulo Freire e se orientou por uma abordagem qualitativa. Como resultado, foi possível identificar que a política de formação continuada, via de regra, ocorre na contra mão dos interesses dos gestores municipais, o que impede avanços de ordem interna tanto no chão da escola quando na ação das equipes técnico-pedagógicas das Secretarias Municipais de Educação e externa influenciando negativamente no movimento de concretização de um modo de organizar e aplicar o conhecimento, a partir de um currículo com sentido e significado para as populações do campo. A pesquisa também possibilitou identificar que quando ocorre a tomada de decisão política pelo desenvolvimento da política de educação, à luz da concepção e princípios da educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador, as práticas curriculares tem apresentado avanços que influenciam diretamente na qualidade do ensino, na permanência dos estudantes na escola e no fortalecimento da identidade de sujeito do campo.

**Palavras chave:** Educação do campo. Currículo interdisciplinar. Emancipação.

### ABSTRACT

The article presents some research results, which has taken as a backdrop the continuing education policy of the Rural Campus of Marabá (CRMB/IFPA) developed in partnership with the municipalities of Piçarra, Itupiranga and Marabá in the period of 2015-2018. To delimit the field of analysis this text aims to identify the changes in the curricular practices of teachers of the field schools and in the quality of teaching, from the view of the educators of the field. For this, the research took as theoretical reference the fundamentals of the interdisciplinary curricular proposal via the theme of Paulo Freire's generator and was guided by a qualitative approach. As a result, it was possible to identify that the policy of continuing education, as a rule, occurs in the counter-hand of the interests of municipal managers, which prevents advances of internal order both on the school floor when in the action of the technical-pedagogic teams Of the municipal secretariats of education and external influencing negatively in the movement of concretization of a way of organizing and applying knowledge, from a curriculum with meaning and significance to the populations of the field. The research also made it possible to identify that when political decision-making is taken by the development of education policy, the conception and principles of education of the field and the interdisciplinary curriculum through the theme of generation, the practices Curriculum has presented advances that directly influence the quality of teaching, the permanence of students in school and the strengthening of the identity of the subject of the field.

**Keywords:** Field education. Interdisciplinary curriculum. Emancipation.

## 1. Apresentação

O artigo resultou de pesquisas sobre a experiência nos cursos de especialização em Educação do Campo<sup>1</sup>, em que investiguei o significado da política de formação continuada de professores desenvolvida pelo Campus Rural de Marabá (CRMB) em parceria com as secretarias municipais de Piçarra, Itupiranga e Marabá no período de 2015-2019. Estas experiências tomaram como referência teórico-prática os fundamentos da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de Paulo Freire e da educação do campo.

A pesquisa foi realizada no período de jan/2018-jan/2019, a partir da atuação docente e das pesquisas de membros do grupo de pesquisa denominado “Educação do Campo, práticas educativas e currículo” e das pesquisas dos educadores-educandos orientados do curso de Especialização em Educação do campo do Campus Rural de Marabá (CRMB/FPA), do referido grupo.

O que subsidiou a pesquisa foi o estudo documental, onde analisamos os relatórios do percurso formativo nos tempos-escola, tempos-comunidade e tempos-escola/retorno; as pesquisas anteriores realizadas pelos docentes e também educadores-educandos do referido curso. Além disso, realizamos a observação participante nas atividades formativas e em rodas de conversa denominadas de círculos de cultura realizadas nos tempos/escola-retorno desenvolvidos nas turmas<sup>2</sup> dos municípios de Piçarra, Itupiranga e Marabá.

Nas experiências dos três municípios, tomamos como referência para a investigação a seguinte questão: ao ter acesso a formação no âmbito da educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador, os professores mudam as práticas docentes e curriculares?

O que se quis saber foi: ocorreu modificações significativas nas práticas docentes no que se refere ao currículo e as metodologias, ou seja ao modo de levantar o conhecimento a ser abordado e de desenvolver a ação docente, que via de regra se limita a transmissão de conteúdos desvinculados da realidade do campo; se foi inserida a prática da pesquisa com os educandos e como isso ocorreu; se houve mudanças, de fato, no engajamento dos educandos e na inserção da comunidade.

Além disso, buscou-se identificar as mudanças nas práticas curriculares como decorrentes do desenvolvimento de um proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referência freireana, portanto se houve transformações na cultura escolar no que se refere a forma de organizar o conhecimento, ou seja, de definir os conhecimentos a serem abordados na escola, de planejar e de diálogo entre educadores-educadores, educadores-educandos e destes com a comunidade, conseqüentemente, se houve diálogos entre conhecimentos científicos e dos agricultores; e se ocorreu mudanças na qualidade do ensino, no que reflete no engajamento dos educandos, valorização da identidade de camponês, forma de participação dos alunos e das famílias na escola do campo, entre outras questões.

Neste período atuamos como docente no desenvolvimento de componentes curriculares referentes a educação do campo e ao currículo, tendo sido responsável também pelo acompanhamento dos tempos-comunidade, bem como na realização dos tempo-escola/retorno composto pela sistematização das pesquisas realizadas nos tempos comunidade, a reflexão sobre as práticas do docentes e curriculares; e ainda, a realização do planejamento do semestre

---

<sup>1</sup> O curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo é voltado aos educadores que atuam em classes multisseriadas e no Ensino Fundamental nas redes municipais de educação.

<sup>2</sup> Em cada município já foram ofertadas três turmas de 40 estudantes, sendo que os educandos produzem pesquisas em suas em sua escola, o que gerou a publicação de dois livros.

e do bimestre no decorrer do percurso formativo de dois anos em cada turma, em conjunto com a equipe de formadores das Secretarias Municipais de Educação.

O processo formativo da especialização se fundamenta na concepção da educação do campo discutida por Molina (2003, 2004), Caldart (2002, 2007), Fernandes (2007), Michelotti (2007), entre outros; da pedagogia da alternância a partir da concepção da ARCAFAR (2003) marcada por tempos e espaços formativos distintos que se articulam e se complementam; e do currículo interdisciplinar via tema gerador na perspectiva discutida por Freire (1975, 1981, 1982, 1986); e da equipe que com ele atuou nas experiências brasileiras, como: Gouvea da Silva (2005, 2013), Valla (2000), Pernambuco e Paiva (2006) e (CRMB, 2018).

No que se refere a proposta curricular via tema gerador de referência freireana, vale destacar que a mesma foi desenvolvida inicialmente nos anos de 1980 através do projeto Formação de Professores de Ciências Naturais da Guiné-Bissau, em cooperação entre o Institut de Recherche, Formation, Eduacion et Developpement (IRFEP-PARIS) e Ministério da Educação de Guiné-Bissau/África, na escola pública e em âmbito do Ensino Fundamental, mas voltada para os professores de Ciência de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries (DELIZOICOV, 2013).

No Brasil, foram desenvolvidas seis experiências, a partir dos anos de 1990, que compuseram a política pública educacional no Ensino Fundamental, em governos democráticos populares e uma em âmbito do Ensino Médio, no Instituto Federal do Pará (IFPA) em um de seus 18 campus: o Campus Rural de Marabá (CRMB).

A primeira experiência brasileira foi desenvolvida pelo projeto intitulado: “Ensino de Ciências a partir dos problemas da Comunidade” e foi desenvolvido nos anos de 1980, voltado para a 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, a partir da parceria entre a Universidade do Rio Grande do Norte e as Secretarias Municipais de São Paulo de Potengi e Natal.

A segunda experiência se deu por meio do “Projeto interdisciplinar via tema gerador” foi desenvolvido para os professores da rede municipal de São Paulo que atuavam no Ensino Fundamental nas escolas públicas, no período de 1989-1992.

No Rio grande do Sul a experiência foi desenvolvida no período de 1998-2001 e nos municípios de Porto Alegre (1995-2000), Caxias do Sul (1998-2003) e Gravataí (1997-1999).

No Estado do Pará, a experiência foi desenvolvida inicialmente no município de Belém, no período de 1997 a 2004 e esteve voltada para os professores do Ensino Fundamental da Rede municipal.

Já no período de 2011-2015, houve a primeira experiência no âmbito do Ensino Médio articulado a qualificação profissional, sendo inicialmente com os jovens e adultos indígenas do curso de Agroecologia e posteriormente com jovens e adultos agricultores do curso de Agropecuária integrado. Esta experiência foi desenvolvida pelo Campus Rural de Marabá (CRMB) pela parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e as Universidades Federais do Rio Grande do Norte e de São Carlos.

Neste Campus, a política de formação continuada desenvolvida no período de 2013-2019, por meio da Especialização em Educação do Campo, também adotou a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referência freireana em sua matriz curricular e desenvolvido em parceria com os municípios de Piçarra, Itupiranga e Marabá. Porém, foi a Secretaria Municipal de Piçarra que desenvolveu a proposta na rede envolvendo todos os professores do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos, a partir de 2015.

Discutimos a seguir as nuances da proposta curricular via tema gerador em Freire, seguida dos elementos necessários no desenvolvimento da política de formação continuada desenvolvida em parceria, no sentido de orientar as novas parcerias que estão por ser desenvolvidas a partir de 2019, pelo Campus Rural de Marabá.

## **2. Currículo via tema gerador: outro modo de organizar e construir conhecimento**

A dimensão político-pedagógica da concepção de educação de Paulo Freire encontra-se no diálogo entre conhecimentos, ou seja, entre os conhecimentos dos educandos, o conhecimento da realidade e o conhecimento das áreas, tendo como ponto de partida os temas geradores, e não os conceitos científicos.

Os temas geradores se efetivam pela relação entre a problematização programática e os conhecimentos ou abordagens temáticas, as quais se efetivam pela coletividade por meio do diálogo, tendo como foco a procura constante de fatores que propiciem a construção da autonomia dos sujeitos coletivos tanto na apropriação dos conhecimentos existentes quanto na produção de novos conhecimentos.

De acordo com Freire, a dialogicidade requer sujeitos históricos que pronunciem o mundo. Assim, o diálogo é um ato de criação, um ato de liberdade, um ato de solidariedade, um ato de construção do compromisso com a transformação das situações de dominação, de desigualdade e de exclusão existentes na sociedade e que se replicam na escola.

Nesta perspectiva a realidade é objeto de conhecimento, e não mais os conteúdos; os educandos e os educadores são sujeitos, e não somente os estudantes; e os conhecimentos científicos são utilizados para a transformação sócio-histórica, e não mais para a acomodação (GOUVEA, 2013).

Deste modo, a proposta freireana de currículo se fundamenta na problematização do conhecimento e se desenvolve por meio de procedimentos que orientam as práticas educativas, sem resumi-las a dimensão técnica e instrumental, mas incluindo-a na dimensão política da educação, entendida como a convivência entre sujeitos (os oprimidos) que se afirmam como tal, de forma democrática.

Assim, as questões coletivas na escola se fundamentam pela relação democrática entre educadores e educandos, pautadas no respeito as subjetividades de ambos, porém isso só se materializa com a participação de todos os envolvidos.

Freire assume uma postura crítica na educação escolar que se refere a opção político-ideológico ao abordar questões relativas as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Sua proposta tem como pressuposto a libertação dos oprimidos e a superação da opressão, pois para ele a educação exerce papel importante na elevação do nível da consciência dos educandos sobre as suas condições de vida, a ponto de atuar em prol de sua transformação (DELIZOICOV, 2013).

Nesta perspectiva, a problematização assume dimensão estratégica, mediada pelo diálogo e pela práxis, por entender que o conhecimento se constrói na e pela ação coletiva com o envolvimento dos aprendizes.

A adoção de práticas curriculares freireana requerem a compreensão de dois conceitos centrais, quais sejam: a investigação temática e o tema gerador.

A investigação temática é contínua e inicia com a pesquisa com lideranças da comunidade, mas tem continuidade com as pesquisas dos alunos no decorrer do percurso formativo. Daí se faz necessário que os educadores registrem as suas falas nos momentos de socialização das pesquisas, principalmente aquelas que trazem uma situação-limite social, de modo a ir retroalimentando o processo de construção curricular com a construção coletiva de novas programações de ensino.

Portanto, a investigação temática é realizada no ano anterior por meio da pesquisa sócio-antropológica ou da pesquisa-ação por todos os educadores da escola (gestor, coordenador pedagógico e professores). Mas também pelas pesquisas dos educandos no decorrer do percurso formativo.

Assim, as entrevistas oportunizam que os educadores conheçam a realidade na visão dos sujeitos da comunidade, mas também retirem delas as falas dos sujeitos da localidade onde a escola está inserida para fins de construção curricular.

O estudo das entrevistas pela equipe de educadores tem como foco a compreensão das situações significativas para a população, na qual o educando está inserido. As falas identificadas e selecionadas durante a investigação temática são aquelas que contêm uma contradição, um limite explicativo do real, e por isso fornecem parâmetros para o planejamento docente, uma vez que elas precisam ser problematizadas e superadas, tendo como finalidade a busca da emancipação.

Por isso, o tema gerador é sempre uma fala significativa, porém aquela que aparece com mais frequência entre as falas, a qual representa uma situação-limite social na visão dos mesmos, detectadas pela investigação, portanto é sempre uma situação significativa para os moradores e estudantes que as vivem e nelas estão inseridos.

Uma situação-limite social “é aquela que desafia a prática do ser humano de tal forma, que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir, por isto Freire (1981), 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 (SCALABRIN, 2008, p 17).

Um exemplo de uma situação-limite social pode ser o fenômeno da ‘cerca’ (concentração fundiária que substituiu o extrativismo da Castanha do Pará e da seringa pelas pastagem) que ocorreu no Sudeste paraense em larga escala nos anos 70 e 80 é um exemplo de tema gerador para os povos desta região do Estado do Pará, uma vez que a invasão nas terras indígenas, a substituição da floresta produtiva por capim, bem como a criação de assentamentos em áreas de fazenda constituem problemas cruciais ao desenvolvimento econômico local, o que tem consequências diretas na vida dos assentados e dos indígenas. Ocorre que “os modelos explicativos dos camponeses para este fenômeno têm um perfil que oscila o realismo ingênuo e o misticismo religioso” (DELIZOICOV, 2013, p. 16).

As situações-limites social fornecem os parâmetros para o planejamento, o que ocorre por meio da problematização feita pelos educadores para entender as falas da comunidade, portanto a problematização é programática, na medida que indica os conhecimentos a serem abordados, os quais fogem a lógica conteudista da escola, porque a abordagem temática introduz outras variáveis e indica a seleção da conceitualização científica a ser abordada, por isso o ponto de partida do planejamento são os temas geradores e o ponto de chegada dos educandos é a visão crítica dos educadores, a qual deve estar presente no contra-tema.

A construção do contra-tema é fruto do diálogo estabelecido entre os educadores, a partir da reflexão crítica acerca do tema gerador, e visa que os educandos alcancem um novo olhar sobre a realidade. Isso exige problematizar a concepção de conhecimento, de ciência, de escola e a finalidade da educação. Esse processo de problematização oportuniza situações dialógicas entre os educadores, as quais são de interação, de integração e de interdisciplinaridade.

A problematização programática não pode ser confundida com a problematização do conhecimento dos educandos, pois esta última exige a inversão da lógica tradicional de ensino que parte da exposição do professor; ou seja, requer o desenvolvimento da problematização inicial com os educandos sempre que um tema novo for iniciado, de modo que eles expressem suas ideias, seguido da problematização das mesmas e de atividades que envolvem estratégias didáticas que possibilitem o aprofundamento teórico para oportunizar o processo de ensino-aprendizagem significativo.

Sem que haja um trabalho coletivo esta proposta não é viável. É por isso que a formação continuada docente é fundamental para assegurar o diálogo docente no processo de organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Cinco questões são fundamentais nesta formação, quais sejam:

- 1) Pesquisa na localidade aonde a escola está inserida para conhecer a realidade;
- 2) Estudo de pesquisas sobre a localidade (materiais secundários) e das entrevistas na comunidade, o que fornece elementos para a seleção das falas significativas, a escolha do tema gerador, a construção do contra-tema e o processo de redução temática com a elaboração coletiva da programação de ensino;
- 3) Alteração da forma ou lógica de organização e funcionamento da escola, o que requer conhecimento pedagógico e vontade política da gestão escolar para reconstruir o calendário letivo respeitando a diversidade climática e produtiva local, propiciando uma atuação dialógica processual entre os sujeitos que compõe a escola por meio de criação de espaços de escuta e trocas entre os educadores, bem como para repensar a fragmentada de lotação fixa dos docentes e romper com a lógica da seriação mesmo em turmas multisseriadas, recriando uma escola que se atenta às necessidades das populações do campo e da cidade;
- 4) Criação de condições de trabalho docente, com apoio de estrutura às atividades de campo (pesquisas, visitas a experiências produtivas, plano de ação) e em sala de aula (sistematização, socialização das pesquisas e utilização dos dados pelos educadores em suas disciplinas), acesso a biblioteca e a internet, hora atividade para docentes, entre outras questões que assegurem a dimensão teórico-prática contidas na programação de ensino, aonde encontra-se a necessidade de percepção da presença de aspectos gerais a partir das manifestações locais;
- 5) Constituição de espaços de reflexão e planejamento processual, com momentos de escuta, de estudos, e de construção coletiva de alternativas aos problemas, indiferenças e conflitos existentes, com auxílio a cada educador empenhado na busca de superação das dificuldades que a ele se apresentam, bem como se assegure o trabalho coletivo, as trocas e as interações.

As características contidas na concepção freireana de educação trazem contribuições, quando condicionantes locais, definidos localmente, são levados em consideração no desenvolvimento da proposta curricular, bem como na política de formação continuada de professores nas redes municipais, estadual ou federal, as quais se relacionam com questões presentes na relação tetra: ciência-tecnologia-sociedade- ambiente.

Estas questões são estruturantes da proposta curricular via tema gerador e se materializam pela organização de momentos pedagógicos, também denominados de organizadores por educadores/pesquisadores como Fernando Antonio Gouvêa, Marta Pernambuco, Demétrio Delizoicov, entre outros, quais sejam: Estudo da realidade; Organização do Conhecimento e Aplicação do conhecimento.

O **Estudo da Realidade (ER)** é composto por momentos de estudo e análises das situações da realidade local, ou seja do território onde a escola está inserida, a partir de pesquisas anteriores (fontes secundárias) e de conversas informais com pessoas da comunidade, em que realizam-se questionamentos e problematizações sobre os modelos explicativos na visão dos sujeitos (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006). No terceiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1975) denomina este momento de levantamento da realidade (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006).

Nas práticas docentes é comum nos depararmos com a compreensão de realidade que se limita a saber sobre as dificuldades sócio-econômica individual de cada educando. Mas Freire (1981, p. 84) vai muito além disso. Para ele “a realidade é mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”. Nesse sentido, “a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade”.

Nesta perspectiva, partir da realidade significa tomar as falas da comunidade e dos educandos que expressam uma situação-limite social como ponto de partida para organizar o conhecimento.

Entretanto, esta considerar/reconhecer/compreender a visão dos sujeitos é uma tarefa desafiadora, porque os professores são formados para pensar pelos outros e colocar sua visão acima de todas, na maioria das vezes como verdade absoluta, a qual se pauta no conhecimento científico como superior ou única forma de conhecimento.

Discutindo sobre esta questão, Valla (2000) destaca que essa dificuldade é oriunda de resistências dos educadores em ouvir, de fato, os grupos sociais para entender o que elas estão a falar. Assim o autor destaca:

Duas questões têm ficado mais claras (...): a primeira, é que nossa dificuldade de compreender o que os membros das classes “subalternas” estão dizendo está relacionado muito mais com nossa postura do que com questões técnicas, como por exemplo, questões linguísticas. Falo de postura, referindo-me á nossa dificuldade em aceitar que as pessoas “humildes pobres, moradoras da periferia” [ou do campo] são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade.

A segunda é que, parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando. Com isso, quero dizer que dentro das classes “subalternas” há uma diversidade de grupos (MARTINS), e a percepção deste fato passa pela compreensão das suas raízes culturais, local de moradia e a relação que mantêm com os grupos que acumula capital (VALLA, 2000, p. 09-10).

A dificuldade de ouvir o outro é algo que requer disposição para (des)construir o currículo instituído, padrão, de transferência (FREIRE, 1986).

Superar esta limitação de ouvir o outro (os sujeitos da localidade), é condição fundamental para a construção coletiva do currículo escolar e requer a compreensão de que “os(as) pesquisandos(as) não são apenas objeto da pesquisa, alvo da análise e da enunciação alheia, mas, também, sujeitos e lugares de análise e enunciação” (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006, p. 4).

A **Organização do Conhecimento (OC)** é o momento em que os educadores se reúnem para socializar a pesquisa e selecionar as falas significativas (codificações), as quais representam uma situação-limite social na visão dos sujeitos, o que Freire (1975, p 126), denomina este momento de análise das codificações e escolha das decodificações. (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006).

Tendo em mãos todas as falas selecionadas cabe aos educadores identificar a fala significativa que aparece com maior recorrência e por isso ela se torna o tema gerador. Em seguida, o coletivo de educadores discute a contradição e produz o contra-tema, que deve contar a visão crítica do coletivo da escola.

Neste momento é fundamental o retorno a comunidade por meio do círculo de investigação temática, que é o momento de discussão sobre as falas selecionadas com os sujeitos locais, com vistas a obter maior clareza sobre a visão da mesma, o que Freire (1975, p 131), denomina de diálogos decodificadores.

A codificação e decodificação são a base para a Redução temática (FREIRE, 1975, p. 134), que representa o desafio dos educadores para compreender a fala selecionada que se tornou tema gerador. É através da problematização programática que se torna possível identificar a abordagem de conhecimentos interdisciplinares estabelecendo uma sequência entre si. Ou seja, neste momento os conhecimentos e conteúdos formais são enfatizados e confrontados com a problematização inicial, na busca de nova compreensão da situação analisada. O estudo destes conhecimentos é necessário à superação do limite explicativo presente no tema gerador.

Uma vez elaborada a programação de ensino composta pela problematização e a tematização (conhecimentos a serem abordados) se faz necessário estabelecer a sequência e esclarecer a interdisciplinaridade, bem como a produção do material didático. Para Freire (1975, p. 137) as temáticas voltam “como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados”.

A programação de ensino foi construída na rede municipal de Piçarra: Local 1 (problematização programática em nível de comunidade e proposição de temáticas); Micro/Macro (problematização programática em nível de municipal, regional, nacional, internacional e proposição de temáticas); e, Local 2 (plano de ação, intervenção na realidade).

A **Aplicação do Conhecimento (AC)** se dá pelo desenvolvimento das práticas educativas em sala de aula, onde deve acontecer processualmente a partir da sequência discutida: a problematização inicial e o aprofundamento teórico; e posteriormente o plano de ação, com vistas a transformação da situação-limite inicial (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006).

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

Os conhecimentos apreendidos anteriormente são utilizados para reler/reinterpretar a realidade local e nela intervir, o que pode gerar novas situações-limites e novas problematizações.

O plano de ação ocorre como atividades de culminância semestral e/ou anual, envolvendo as atividades processuais que envolvem pesquisa, estudo em sala de aula e atividades gerais coletivas envolvendo a comunidade escolar.

O plano de aula individual do educador é construído somente após o processo de construção coletiva da programação e das definições sobre que problematização e conhecimento cada educador vai abordar, tendo claro as interações.

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

A proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de base freireana estrutura o conhecimento científico a partir de duas finalidades:

- 1) Parametriza critérios para a seleção não fragmentada dos conhecimentos nos momentos da redução temática, tendo como meta a proposição de uma programação orgânica e articulada;
- 2) Possibilita a apropriação discente a partir da interpretação de fenômenos da natureza e de conceitos supradisciplinares que funcionam como âncoras na apropriação do conhecimento científico e minimização do pensamento fragmentado.

O processo de organização do conhecimento pelos educadores exige a desconstrução da visão de currículo limitada a listagem de conteúdo e/ou do uso do livro didático como receituário a ser seguido.

Isso requer a disposição para conhecer a realidade na visão dos sujeitos da localidade, onde as falas significativas são parâmetros para organização do conhecimento a serem abordados e passar a ver/assumir a realidade como objeto de conhecimento.

Nesta perspectiva, se faz fundamental romper com a lógica do conteúdo como objeto de conhecimento, o que limita o papel do professor a um mero transmissor de conteúdos descontextualizados, da escola como estimuladora da formação para a acomodação e para mercado e da educação como mercadoria.

No caso das escolas do campo, via de regra, seu papel tem se limitado a dar o acesso a escolarização como sinônimo de “estudar para sair do campo”, ou seja, estimular a migração

para cidade a partir do fortalecimento da ideia de que a cidade é o lugar bom de viver e o campo é lugar do atraso.

Em contraposição a essa visão mecanicista de educação, assegura-se nesta proposta, os espaços coletivos: de estudo, de reflexão, de trocas e de planejamento.

No momento do planejamento e da ação docente não se pode perder a dimensão da necessária articulação do tema gerador com os conhecimentos da programação de ensino, bem como de sua forma de abordagem iniciado com uma ou problematizações e conhecimentos do local 1 articulado a problematizações e conhecimentos do micro/macro com vistas a partir da realidade, mas também assegurar o aprofundamento teórico.

O processo de construção da organização do conhecimento e da aplicação do conhecimento apresenta duas questões não podem ser confundidas: os níveis de problematização e a dinamicidade envolto ao diálogo.

No que se refere a problematização, o que não pode ser confundido ou ignorado é que na organização do conhecimento a problematização é programática, ou seja é realizada para construir o programa de ensino, assim as perguntas são feitas ao tema gerador para entendê-lo e em seguida propor conhecimentos científicos a serem abordados; na aplicação do conhecimento a problematização é realizada aos educandos, se faz em sala de aula com os eles, no momento em que se inicia a discussão de uma nova temática, para levantar o que eles conhecem e/ou pensam.

No que se refere a dinamização, o que não pode ser confundido ou ignorado é dinâmica que envolve a organização do conhecimento, o que requer construção coletiva e processual, problematização, proposição, clareza sobre a interdisciplinaridade e a dialogicidade necessárias nesta etapa, sem perder a visão de totalidade,

Na aplicação do conhecimento, 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 dinâmica de interação em sala de aula é o processo de codificação-problematização-decodificação.

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 a 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 eu envolve rupturas, a qual permite perceber as contradições contidas no tema gerador.

Nesta perspectiva, ao abordar os temas, cabe tanto ao educador a apreensão do significado atribuído pelo educando, quanto a apreensão pelo educando 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, a inserção do conhecimento científico e o diálogo com os colegas e neste processo construir conhecimentos.

### **3. A política de formação continuada do Campus Rural de Marabá: avanços, limites e desafios**

Uma das marcas da política de formação continuada do Campus Rural de Marabá (CRMB) é a inserção de temáticas voltada para a educação do campo (fundamentos históricos, princípios, concepção e legislação); da agricultura familiar a partir da abordagem sistêmica do sistema de produção camponesa e suas formas de organização e trabalho; e, do

currículo interdisciplinar e integrado organizado a partir da realidade local na visão dos sujeitos inseridos nos territórios onde as escolas se encontram: assentamentos, terras indígenas, áreas ribeirinhas e áreas de fazendas, entre outros.

O curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura familiar a Currículo, do Campus Rural de Marabá (CRMB) tem como objetivo:

Formar professores em educação do campo, visando contribuir para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares e integradas, a partir de currículo e calendário adequado a realidade do campo.

Promover uma educação, formação e profissionalização considerando a realidade das populações do campo segundo os marcos normativos para educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador, voltado as crianças e jovens que residem no meio rural (CRMB, 2009).

Neste sentido, o percurso formativo organiza-se em três diferentes tempo e espaços de formação, denominados de tempos-escola, tempos-comunidade e tempos-escola/retorno que se articulam como os eixos temáticos, quais sejam: Educação, Cultura, Trabalho e Sistemas de Produção no Campo com 160 horas; Práticas Educativas nas escolas do campo com 150 horas; e Política Educativa nas escolas do campo com 120 horas, somando um total de 430 horas (CRMB, 2018).

Realizados nos meses de julho e janeiro de cada ano os tempos-escola são composto pelos seguintes componentes curriculares: Educação do Campo e pesquisa; Agricultura Familiar; Trabalho no campo; Abordagem sistêmica e sistema de produção camponês ; Cidadania, organizações e movimentos sociais do campo; Políticas públicas de educação e juventude no campo; Território, desenvolvimento sustentável e agroecologia; Letramento, cultura e identidade; Projeto político-pedagógico, gestão avaliação escolar; Educação popular, pesquisa sócio-antropológica e currículo; e Prática curricular interdisciplinar via tema gerador Já os tempos-escola são realizados nos períodos de fevereiro a junho e agosto a dezembro de cada ano (CRMB, 2016).

Os tempos-comunidade viabilizam aos educandos melhor conhecer a realidade local por meio das pesquisas de campo; organizar o conhecimento pela construção coletiva do currículo por meio da tematização, em que a redução temática é a bússola para o planejamento coletivo que ocorre em diferentes tempos-espacos: na Secretaria de educação com coletivo de gestores (equipe da SEMEC, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas-polos); planejar coletivamente o fazer docente tanto nas escolas-polos bimensalmente e em cada escola semanalmente ou quinzenal; e aplicar o conhecimento com sentido e significado no cotidiano escolar.

Realizado bimensalmente envolvendo os professores da rede, os tempos-escola/retorno possibilitam a sistematização das pesquisas de cada tempo-comunidade e sua socialização, sendo que as situações significativas são utilizadas para compreender a realidade e estruturar currículo, bem como para o aprofundamento teórico necessário em cada componente curricular seguinte.

Esse processo também busca subsidiar as práticas curriculares e enfrentar as dificuldades, desafios e limites da construção coletiva e processual do conhecimento, bem como ressignificar a ação docente a luz da programação de ensino construída no planejamento coletivo realizado em janeiro de cada ano (CRMB, 2017).

Após cerca de seis anos da oferta do curso de Especialização em Educação do Campo pelo Campus Rural de Marabá (CRMB), observa-se que esta política de formação continuada se consolidou como matriz de formação que fortalece a identidade dos sujeitos e das escolas do campo, promove a inclusão educacional e contribui na construção de outro currículo.

A pesquisa documental apontou alguns elementos estruturantes do processo de formação que precisam ser assegurados em novas parcerias do CRMB com as redes municipais, quais sejam:

A primeira refere-se à participação da equipe da Secretaria Municipal de Educação no percurso formativo da especialização, não apenas para se apropriarem dos estudos e debates propostos pelo curso, mas para desenvolver uma atuação articulada entre o Campus Rural de Marabá e a Secretaria de educação.

Isso é fundamental para evitar que os educadores tenham duas orientações pedagógicas e não saibam qual seguir, bem como não sejam prejudicados pelos coordenadores de cada nível ou modalidade de ensino, que desconhecem o percurso formativo da especialização e acabam por dar falta aos educadores em formação.

A experiência tem demonstrado que se faz fundamental que a equipe gestora da secretaria se torna coadjuvante do processo formativo, de modo a articular a formação da especialização a formação dos programas federais desenvolvidos nos municípios.

A segunda se refere ao engajamento de todos educadores da rede municipal de ensino, visto que é fundamental a construção coletiva da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador, por aqueles que a desenvolverão nas escolas. Este envolvimento deve ser em todos os seus momentos de seu desenvolvimento: Estudo da realidade, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento, permeado por um processo inicial que dá sequência por meio dos planejamentos bimensais.

Esse processo não pode ser de representatividade, ou seja, não cabe apenas a participação dos gestores (equipe da Secretaria, diretores e coordenadores pedagógicos) em sua construção; ao contrário, isso representa um equívoco no desenvolvimento da proposta na concepção freireana.

Embora seja fundamental que a equipe de gestão do ensino se aproprie do processo de construção coletiva da proposta de currículo interdisciplinar via tema gerador em sua totalidade, é fundamental também que ela assegure o envolvimento de todos os docentes na construção das três etapas de sua produção (ER, OC, AP), bem como do planejamento processual realizado ao longo do ano, o qual envolve reflexão sobre as incompreensões resistências, dificuldade e limites vivenciados, o que instrumentaliza a realização de estudos e o próprio processo de planejamento bimensal.

Como terceira necessidade localizamos o atendimento de questões básicas, frente as condições reais de apoio à realização da formação continuada durante a especialização.

A realidade do campo com poucas condições de tráfego no meio rural, os baixos salários e a qualidade do ensino superior (principalmente quando ofertado pelas instituições privadas) tem exigido que as secretarias de educação desenvolvam sobre o acesso ao formação inicial e continuada aos professores da rede, e para isso elas tem assumido apoio de deslocamento, hospedagem, alimentação, material didático aos professores.

Este apoio tem assegurado a o desenvolvimento da formação continuada de qualidade nas redes municipais de educação.

A quarta questão refere-se à criação de um coletivo de formação de formadores, composto pela equipe da SEMEC e gestores das escolas (diretores e coordenadores pedagógicos) para coordenar a política de formação continuada. Estes precisam se formar e ao mesmo tempo contribuir na formação e no acompanhamento dos educadores, bem como para dar continuidade ao percurso formativo após a conclusão da especialização.

Isso requer espaços específicos de formação de gestores da rede municipal, bem como momentos de reflexão das práticas e das estratégias de desenvolvimento da proposta curricular e de retomada dela, quando se percebe os 'nós' ou dificuldade de sua materialização.

É fundamental que a equipe de gestores (da SEMEC e das Escolas) esteja ‘alinhada’, ou seja, desenvolvendo as orientações que assegurem o processo coletivo em todos os espaços, de modo que a atuação de todos fortaleça a proposta curricular em curso, a partir da política da rede.

Nesse processo, os gestores devem assumir a responsabilidade na realização da formação bimensal nas escolas-polos e no acompanhamento das ações pedagógicas e curriculares nas escolas vinculadas aos polos.

A quinta questão refere-se ao grau de democracia interna na organização e gestão do ensino que perpassa pela descentralização da atuação da SEMEC, o que requer um grau de confiança entre os gestores na construção coletiva no percurso formativo.

Nesse processo é fundamental que seja assegurado que o Estudo da realidade e a organização do conhecimento sejam desenvolvidos nas escolas-polos no final de cada ano para orientar o ano letivo seguinte e com a participação e contribuição de todos os educadores a ela vinculados.

Vale ressaltar que não há necessidade de padronizar um tema gerador para a rede municipal, até porque isso poderia forçar um desvio na proposta, pois cada microrregião pode obter situações limites diferenciadas. Vale destacar que nesta concepção não há a necessidade de padronização do currículo.

Nas experiências vivenciadas observamos que o planejamento coletivo bimensal (I, II, III e IV bimestres) realizado no decorrer do ano letivo também precisam ocorrer nas escolas-polos.

É fundamental que estes espaços de planejamento se realizem a partir dos seguintes procedimentos: 1) momentos de reflexão sobre as práticas docentes e curriculares desenvolvidas em cada bimestre com a participação de todos; 2) estudos sobre as questões não compreendidas ou não apreendidas em relação a proposta curricular em curso; 3) planejamento do bimestre seguinte assegurando a atuação interdisciplinar a partir da programação de ensino construída no início do ano letivo; orientação para o registro das falas dos estudantes e da comunidade, bem como nos processos avaliativos do ensino-aprendizagem.

O planejamento com sucesso requer o acompanhamento processual pelos gestores da escola-polo, tanto durante o percurso formativo da especialização quanto após a conclusão do curso, pois é nestes momentos que pode ocorrer insegurança e enfraquecimento da proposta em curso.

A sexta questão refere-se ao incentivo à produção de material didático pelos educadores, a partir das realidades e diversidades locais.

As escolas do campo padecem da inexistência de material didático adequado, e via de regra, o que existe é o livro didático, o mesmo utilizado nas escolas urbanas e que não contém dados ou temáticas relativas a forma de vida e produção no e do campo. Daí emerge a necessidade dos educadores começarem a produzir os materiais que registem questões pesquisadas como: migração, as histórias de vida e da história da comunidade; processo migratório ocupação da localidade, município e região; a luta pela terra, a colonização da terra e do conhecimento; mudanças da paisagem e a interferência na vida dos indígenas que habitavam a região; território; processos produtivos locais e a qualidade do alimento; entre outras questões.

Para além da inserção de metodologias novas, aulas dinâmicas e da ludicidade, observa-se que a temática da agricultura familiar e outras relativas a vida no campo precisam adentrar e permanecer na escola de modo a compor o currículo escolar, porque é parte da cultura local.

A sétima questão refere-se a estrutura para a realização das atividades de campo envolvendo os educandos, questão está demandada frequentemente pelos educadores no

momento do planejamento, ou seja, apoio a ação como: pesquisas de campo, visitas a experiências produtivas diversificadas ou a instituições, entre outras.

É comum os educadores do campo encontram limitações na realização de atividades que oportunizem a construção do conhecimento por falta de estrutura de transporte para o deslocamento dos educandos a espaços que os fariam refletir sobre a realidade, bem como entender a diferença entre o campo da agricultura familiar e o campo do agronegócio, bem como as consequências da produção homogeneia e do uso de inseticidas para os seres humanos e a natureza.

As escolas do campo, historicamente, foram vítimas de políticas do mínimo e/ou de envio de cadeiras e quadros descartados pelas escolas da cidade, da ausência de biblioteca ou de acesso a internet. Portanto ter acesso a um transporte para a realização das atividades de campo ainda que seja nas escolas-polos significa um desafio. Superar esta lógica requer comprometimento político dos gestores locais (CRMB, 2018).

Em articulação com as questões acima encontra-se a oitava questão e ela se refere a necessidade da proposição da política municipal de formação continuada, a qual assegure espaços de formação diferenciada para os professores do campo e da cidade, bem como nos diferentes níveis e modalidade de ensino, de modo a tratar as especificidade do público estudantil, juvenil e adultos, bem como considerar as contribuições de cada um na ressignificação do papel da escola nos processos de vida/organização social e produção de alimentos em que os mesmos se encontram imersos.

A clareza desta política se faz fundamental para evitar que os programas governamentais (principalmente aqueles impostos por governos estadual e federal) desestremem os processos em curso impossibilitando a consolidação de propostas curriculares inovadoras, por desconsiderarem a realidade das escolas e dos trabalhadores campo e, até mesmo a dos trabalhadores da cidade.

A nona questão, se refere a efetivação de uma legislação municipal que contemple e assegure os avanços construídos ao longo do percurso formativo, os quais geram mudanças nas práticas docentes e curriculares.

Nesta legislação é fundamental assegurar questões como: que a multissérie não envolva estudantes da educação infantil e ensino fundamental na mesma turma; ter um professor por área de conhecimento em cada escola; desenvolver um calendário diferenciado nas escolas do campo que atenda as especificidades de vida, produção e clima e definido em conjunto com os moradores; desenvolver uma lotação docente que prime pelos processos pedagógicos de construção do conhecimento com sentido e significado as populações envolvidas, evitado as aulas e 45 ou 90 minutos as quais impossibilitam qualquer processo de construção do conhecimento significativo.

Aqui nos referimos a necessidade de revisão da Lei de criação da Secretaria Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação sendo que, em ambos, é fundamental inserir a criação do Departamento de Educação do Campo e asseguras as especificidades da educação do campo no calendário e currículo escolar, visto que cerca de 80% dos educandos dos municípios residem no campo.

Além disso, é fundamental a criação do Sistema Municipal de Educação, pois é ele que assegura a autonomia do município na elaboração da política municipal de educação, a qual atenda as especificidades do município. Para isso, é preciso que a Secretaria Municipal de Educação elabore coletivamente a Lei de criação do Conselho Municipal de Educação, a Lei do FUDEB e a Lei de criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar e mobilize a sociedade para assegurar a aprovação pela Câmara Municipal de Vereadores.

Esta legislação deve observar as Resoluções 001/2002 e 01/2008 da educação do campo e as pesquisas que contém as experiências freireanas de educação como referência.

#### 4. Algumas considerações

No caso específico da rede municipal de Piçarra, a política de formação continuada do campus Rural de Marabá extrapolou o espaço de formação no âmbito das especializações, ainda, no decorrer de seu desenvolvimento da primeira turma (2015-2016), na medida em que envolveu todos os professores num processo de formação que buscou subsidiar o desenvolvimento da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador na rede municipal, portanto em todas as escolas seja do campo ou da cidade (CRMB, 2016).

Esta atuação se deu em função do município possuir 24 escolas e apenas duas estarem localizada na cidade, e estas possuíam cerca de 80% dos alunos do campo, que chegavam a escola urbana por meio do transporte escolar. Neste sentido, o debate sobre a educação do campo também fazia sentido na cidade (SCALABRIN, 2018).

Este processo vem provocando mudanças constantes não só na cultura escolar, bem como passou a ser valorizada pelos gestores do município, configurando-se, processualmente, a superação do cenário que expressava a realidade histórica (objetiva e subjetiva) de descaso para com as populações do campo e escolas do campo para a afirmação da política de educação do campo marcada pela vontade política de uma gestão da educação no município, que articulada aos professores e as comunidades escolares foi capaz de provocar mudanças no currículo escolar, no calendário, nas práticas docentes, no envolvimento dos educandos e da comunidade.

#### Referências

- CRMB. **Relatório da Formação continuada**, polo Itupiranga, Marabá e Piçarra, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Relatório da Formação continuada**, polo Itupiranga, Marabá e Piçarra, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Relatório da Formação continuada**, polo Itupiranga, Marabá e Piçarra, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Relatório da Formação continuada**, polo Itupiranga, Marabá e Piçarra, 2018.
- DELIZOICOV, Demetrio. **A Educação em Ciências e a perspectiva de Paulo Freire**. In: Práticas Coletivas na Escola. PERNAMBUCO E PAIVA (Org). São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1ªed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Papel da Educação na Humanização**. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1986.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 4ª Ed. São Paulo, Cortez Editora, 1982.
- \_\_\_\_\_. In: BRANDÃO, C.R. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. Pesquisa Participante. São Paulo, brasiliense, 1981.
- GOUVÊA DA SILVA, Antônio Fernando. **O Currículo na Práxis da Educação Popular: projeto pedagógico interdisciplinar – Tema gerador via rede temática**. In: Práticas Coletivas na Escola. PERNAMBUCO E PAIVA (Org). São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho & PAIVA, Irene. **Metodologia e Conteúdo**. Caderno Educação e Realidade nº 15. UNIDIS/UFRN, 2006.
- SCALBRIN, Rosemeri. **Caminhos da educação pela Transamazônica: ressignificando o saber cotidiano e as práticas educativas de educadores (as) do campo**. 2008.167 f. (Mestrado em Educação) programa de pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal 2008.

VALLA. Vitor Vicent. **Procurando compreender a fala das classes populares**. In: Valla, V. V. Saúde e educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.