



## **Educação do campo e agroecologia: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**

Rosemeri Scalabrin<sup>1</sup> e Luis Mauro Santos Silva<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e membro do Comitê Científico do IFPA. E-mail: [rosemeri.scalabrin@gmail.com](mailto:rosemeri.scalabrin@gmail.com);

<sup>2</sup>Doutor em Agronomia pela UFPEL, docente da Universidade Federal do Pará, no NCADR e docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Territorial e Sociedade na Amazônia. E-mail: [lmsilva2012@gmail.com](mailto:lmsilva2012@gmail.com).

**Resumo:** Este estudo discute sobre a formação continuada de professores do campo, da rede municipal de ensino em Marabá/ PA, desenvolvidos na parceria entre o Campus Rural Municipal de Ensino de Marabá/ IFPA e a Secretaria Municipal de Educação e apresenta a produção dos componentes curriculares, denominados: Abordagem sistêmica/ sistema de produção e Currículo interdisciplinar via tema gerador, como fruto da atuação integrada no curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, com vistas a demonstrar a concepção de educação do campo e de agroecologia que perpassa esta atuação, em que se busca refletir sobre a construção de práticas docentes interdisciplinares. O resultado de tais produções representa a efetivação de um currículo ético-crítico, que busca partir da realidade com vistas a ela transformar. Consideramos que a experiência poderá contribuir com a política de reorganização curricular para as escolas do campo.

**Palavras chaves:** Educação do campo; Agroecologia; Interdisciplinaridade.

### **1. Introdução**

Traçando um histórico recente das propostas curriculares de formação na perspectiva da educação do campo (EdC), percebe-se um grande avanço em diversas direções. No tocante a produção acadêmica, inúmeras reflexões teóricas e metodológicas têm apontado a EdC como caminho de proximidade com as realidades socioprodutivas que habitam e alimentam os espaços agrários do Brasil. Aponta e visibiliza as lutas e propostas dos movimentos sociais do campo e estimulado o fortalecimento organizacional dos povos tradicionais (CALDART et al., 2012).



Na perspectiva da educação formal ou popular, corroboram-se as constatações de Scalabrin et al. (2016), pois em tais processos formativos não deve haver grandes preocupações em buscar consensos em torno desses processos de reconhecimento das realidades distintas. Dito de outra maneira, mais do que os conceitos concebidos em distintos contextos, os princípios gerais em torno da Agroecologia e Educação do Campo unem esses temas. E, esse processo se torna muito mais rico e prazeroso, que simplesmente afirmar conceito sem concretude nas realidades e nos sujeitos envolvidos na formação.

No tocante a prática do educador, a valorização efetiva das realidades locais em que os sujeitos se realizam e constroem suas relações (sociais, culturais, produtivas etc.) garante a concepção de novos e renovados saberes, dando protagonismo para os educandos, educadores, grupos sociais locais e demais componentes dos espaços rurais envolvidos (BARROS et. al., 2016).

Todos esses enfoques da realidade (do mais acadêmico ao mais popular) dependem de uma concepção de percurso formativo capaz de valorizar e dar voz à realidade. Em essência, o protagonismo dos educadores em formação será garantido a partir da capacidade dos mesmos em compreender e valorizar os elementos e sujeitos locais. Cabe aqui encarar o dia-a-dia dos educadores em sala de aula (escolas do campo) como verdadeiros “espaços de vivência agrária”.

O presente trabalho aborda a formação continuada de professores do campo da rede municipal de ensino de Marabá/PA, desenvolvidos na parceria entre o Campus Rural de Marabá/ IFPA e a Secretaria Municipal de Educação. Nesta perspectiva, pretendemos compreender o pensamento e prática dos professores sobre o currículo e as necessidades de se exercitar a interdisciplinaridade nas escolas do campo. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre temas centrais como Abordagem sistêmica/ sistema de produção e Currículo interdisciplinar via tema gerador.

Tais propostas se realizam graças ao percurso formativo proporcionado pelo Curso de Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo. De acordo com o Projeto Político Pedagógico:

O curso de formação continuada na forma de especialização destina-se a educadores (as) em efetivo exercício da docência em escolas do campo e escolas quilombolas com



classes multisseriadas, prioritariamente, e também a coordenadores (as) da área pedagógica dessas instituições da região. Esta formação propõe a socialização de experiências e a reflexão sobre as práticas educativas e a construção de alternativas de ensino em classes multisseriadas, bem como o desenvolvimento de estratégias facilitadoras de aprendizagens teórico conceituais, significativas para a atuação docente em classes multisseriadas de escolas do campo e quilombolas, de acordo com a ementa do curso (CRMB, 2012, p. 23).

Assim, tomou-se como referência as reflexões realizadas ao longo da formação continuada, a partir do olhar dos educadores<sup>1</sup> envolvidos na formação.

O esforço nessa análise justifica-se por três motivos basilares, a saber: 1) o compromisso ético-político do Ensino do CRMB com a continuidade do processo formativo dos sujeitos do campo; 2) o cumprimento da função social do referido Campus em contribuir com a formulação da política de educação do campo e agroecologia e; 3) aprimorar práticas educadoras comprometidas com um currículo interdisciplinar e integrado, que parte da realidade na perspectiva freireana.

Com isso, acreditamos fortalecer práticas que geram o diálogo entre conhecimentos (populares e científicos), entre diferentes áreas e entre instituições (SCALABRIN, 2011) com vistas à superação da fragmentação do conhecimento e contribuir para que as escolas do campo possam cooperar na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário do campo.

Esta proposta ainda se constitui como um desafio, pois são poucas as experiências que materializam a formação, em nível de pós-graduação, voltada para a ressignificação das práticas docentes e curriculares nas escolas do campo; e que oportunizam a construção coletiva do currículo como algo fundamental para a melhoria da qualidade de ensino que possa influenciar no processo produtivo no campo. Consideramos que poderá contribuir com a política de reorganização curricular para escolas do campo.

---

<sup>1</sup> Os educandos envolvidos compõem o quadro de professores do Município de Marabá, ligados à Secretaria Municipal responsáveis pela formação do ensino fundamental nas comunidades rurais. Em sua grande maioria, trata-se de escolas multisseriadas, realidade predominante nas escolas do campo, em espaço amazônico.



## 2. Bases filosóficas do campus rural de Marabá/IFPA

O Campus Rural de Marabá (CRMB) tem origem na mobilização e organização da luta por condições favoráveis ao desenvolvimento e sustentabilidade da produção familiar no Sudeste paraense e pela educação. A materialização desta mobilização regional coletiva possibilitou que a construção da estrutura física do Campus fosse edificada dentro de um assentamento da Reforma Agrária e atende essencialmente as populações de origem rural, indígena e professores das escolas do campo, tendo como missão:

Promover a educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades, sobretudo técnico integrado com o ensino médio, dos povos do campo da mesorregião do sudeste do Pará, em atendimento as suas demandas sociais, econômicas e culturais e em sintonia com a consolidação e o fortalecimento de suas potencialidades, estimulando a pesquisa com vistas à geração e difusão de conhecimentos, privilegiando os mecanismos do desenvolvimento sustentável e promovendo a inclusão social, a cidadania e o desenvolvimento regional (CRMB/IFPA, 2013, p. 02).

Atendendo a essa missão, o CRMB buscou qualificar as populações do campo por cursos que atendem as demandas sociais, nos seguintes cursos: Agropecuária, Agroecologia, Enfermagem e Magistério Intergados ao Ensino Médio; Subsequente em Agropecuária, Agroindústria e Cooperativismo; Licenciatura em Educação do Campo; Especializações em Educação do Campo e Agroecologia, Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia; Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo.

Assim, em cinco anos de sua criação o campus atinge cerca de 1.300 educandos indígenas, camponeses e professores das escolas do campo, oportunizando o acesso das populações do campo à escola por meio da pedagogia da alternância, proposta pedagógica que se fundamenta na concepção de agroecologia e educação do campo.



### 3. O componente curricular: currículo interdisciplinar via tema gerador

Os conhecimentos abordados versaram sobre a fundamentação teórica da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador<sup>2</sup> discutindo temas como: 1) os desafios de entender “em que realmente consiste a realidade concreta” (FREIRE, 1981, p. 1); 2) a dificuldade de entender a fala das classes populares, dada a “nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes ‘subalternas’ estão dizendo” e de aceitar que as pessoas ‘humildes, pobres, moradoras da periferia’ são capazes de produzir conhecimento, de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade” (VALLA, 2000, p. 2) e; 3) o pensamento freireano no que se refere a Educação dialógica e o diálogo, o cotidiano do professor, o compromisso do educador com o interdisciplinar, o papel do educador, a construção do currículo que parte da realidade na visão da comunidade: a programação de ensino e a dinâmica da sala de aula.

A dinâmica seguinte efetivou-se pela leitura das pesquisas sócio antropológicas que foram realizadas pelos estudantes no Tempo Comunidade, em que os educadores reunidos por polos selecionaram as falas significativas, por expressarem situações-limite<sup>3</sup> social na visão das pessoas da comunidade, escolheram, entre elas, uma fala que se tornou o tema gerador, para o qual se construiu coletivamente o contra-tema (visão críticas dos educadores), exercitando em seguida a construção da programação de ensino por polo e, posteriormente, do plano de aula, conforme apresentamos no quadro 01. O tema gerador é o ponto de partida e o contra-tema é o ponto de chegada do processo formativo, em que se almeja a criticidade dos educandos.

---

<sup>2</sup> Esta proposta tem como referência o educador brasileiro Paulo Freire e se ancora no diálogo com o outro, na problematização da realidade, para o que se faz fundamental partir da realidade na visão dos educandos.

<sup>3</sup> Freire (1982) a define como uma situação que desafia a prática dos seres humanos de tal forma que se torna necessário enfrentá-la e superá-la para prosseguir. Assim, elas não devem ser contornadas, mas analisadas, enfrentadas e estudadas em suas múltiplas contradições, sob pena de reaparecerem mais adiante, com força redobrada. Por isso, a problematização oportuniza romper com o currículo disciplinar, em caixinhas separadas, com a lista de conteúdos descontextualizados (SCALABRIN, 2008, p 12).



Esta proposta curricular requer, de um lado, o rompimento com a concepção instrumental do conhecimento que tem os conteúdos como objeto do conhecimento, os quais são utilizados para adaptação ao contexto social e somente os estudantes são vistos como sujeitos do processo educativo e, de outro, visa fortalecer a concepção ético-crítica do conhecimento, em que a realidade é objeto de conhecimento, educadores, educandos e comunidade são vistos como sujeitos, de modo que o acesso aos conhecimentos científicos é fundamental para a transformação do contexto sócio-histórico (SCALABRIN, 2015).

Deste modo, os passos da proposta curricular de base freireana, que ocorrem em três momentos, quais sejam:

O primeiro momento é do Estudo da Realidade (ER), que quando ao dar voz ao sujeito 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 (PERNAMBUCO E PAIVA, 2006, p. 8, grifo nosso).

Assim, a construção do conhecimento se dá entre áreas e, sobre a localidade do educando se inter-relacionam (PERNAMBUCO e PAIVA, 2006). O último exercício culminou com a construção do plano de aula, que ocorreu a partir da reunião dos professores da multissérie e dos professores por área. Para demonstrar o processo vivenciado, apresentamos no Quadro 02 os planos construídos.

A construção do Plano de Aula seguiu uma dada organização contendo objetivo, o estudo dos conhecimentos propostos, a partir da problematização escolhida e uma metodologia capaz de codificar



a contradição presente na fala e a problematizar, com vistas a resgatar as visões de mundo e lançar desafios às concepções da comunidade/ alunos, seguido do aprofundamento teórico, composto por técnicas que vai utilizar para abordar os conteúdos selecionados a partir do detalhamento, até chegar ao Plano de ação, com proposição de atividades que levem o grupo a formular práticas de transformações na realidade local.

#### **4. Abordagem sistêmica e sistemas familiares de produção: o “alimento” como tema gerador**

Em termos de conteúdos e inter-relações entre a prática e a teoria, alguns temas se fizeram essenciais na construção dos momentos de formação, como: a) Reflexão sobre princípios ligados à Agroecologia e Abordagem Sistêmica, aplicados à compreensão de Sistemas de Produção familiares; b) Interfaces entre Abordagem Sistêmica e Agroecologia; c) Aproximações entre Educação do Campo e Agroecologia; d) uma aplicação prática dos conteúdos teóricos (princípios e pressupostos teóricos) no dia-a-dia da escola e seus sujeitos e; e) uma síntese sobre a perspectiva agroecológica e o papel da educação do campo na práxis do educador do campo.

Diante de tantas temáticas interligadas e da necessidade maior de garantir uma abordagem interdisciplinar, fez-se opção por redefinir como tema gerador, pelo menos neste momento da formação, o alimento na comunidade. Em um primeiro momento desta formação, percorreu-se, criticamente, princípios que norteiam os temas “Agroecologia” e “Educação do Campo”. Além disso, refletiu-se sobre a necessidade de aproximação dos temas, pois tratam em mesmo grau de complexidade das realidades agrárias e agrícolas, bem como suas relações com o urbano. E, como síntese, ter nas realidades em que as escolas se encontram o fio condutor” de todo o processo de aprendizagem e de construção de saberes compartilhados.

Neste percurso teórico-prático, a compreensão da complexidade das realidades das lógicas familiares e de produção demanda de uma perspectiva sistêmica, como ferramenta de auxílio na ressignificação de conteúdo, valores e sujeitos envolvidos na aprendizagem, estando estudantes (crianças) e suas famílias no centro dessa construção, animada sempre pelos educadores.



Como prática essencial, as atividades em grupo de educadores possibilitaram uma reflexão ampliada sobre a potencialidade do tema “alimento”, capaz de animar e mobilizar de saberes e conteúdos, vindos da comunidade e da academia. Para tanto, tomou-se como referência uma cartilha recente concebida por um grupo interdisciplinar de pesquisa da Universidade Federal do Pará, em conjunto com a comunidade de Sirituba (Município de Abaetetuba/ PA) (BARROS et al., 2016).

A figura 01 apresenta alguns elementos desenvolvidos na cartilha e que balizaram os trabalhos coletivos entre educandos/ educadores, ajudando a confrontar: a) conteúdos teóricos e a realidade; b) necessidade de criticar a realidade específica na qual a cartilha foi construída; c) motivar os educandos a conceber instrumentos pedagógicos que valorizem às distintas realidades em que as escolas se encontram e; d) a necessidade de participação protagonista das famílias e crianças no processo de concepção desses instrumentos.

Como momento de síntese do curso, um quadro problematizador dos temas foi concebido pelos educandos/ educadores, possibilitando assim a composição de um quadro conceitual dos temas mais importantes construídos nesse percurso de ensino, conforme ilustra a figura 02.

## 5. Algumas considerações

Considerando todos os elementos de diversidade que os educadores do campo enfrentam, sejam eles: a) precariedade Institucional; b) materiais didáticos não adaptados às realidades do campo; c) dificuldades na compreensão das lógicas familiares; d) pouca identidade com a realidade do campo; e) pouco ou nenhum acesso a formações interdisciplinares; entre outras, observou-se uma enorme concordância na necessidade de mudança das práticas de ensino, observa-se que existe um interesse enorme dos educandos/educadores em ressignificar suas práticas e envolver os sujeitos locais nesses processos de adaptação de ferramentas e conteúdos formativos, bem como conhecer a forma de organizar um currículo, passo a passo, que oportunize de fato partir da realidade dos sujeitos do campo, de modo que a escolas possa ajudar a construir um projeto de campo diversificado e de base agroecológica.



A abordagem sistêmica proposta no curso aponta para uma possibilidade concreta de se transpor a barreira disciplina, tanto em relação à visão compartimentalizada sobre as realidades do campo, quanto ajudar em um real entendimento sobre as sinergias entre os temas Educação e Agroecologia, onde a opção pela busca de temas geradores é um caminho factível e necessário.

Assim, mesmo que ainda de forma preliminar, afirma-se que a concepção de novos percursos formativos (formais ou populares) passa, necessariamente, por opções metodológicas e epistêmicas capazes de garantir o protagonismo de todos os sujeitos do campo, estando o educador no centro da mediação e animação de todo o processo de diálogo dos saberes em jogo, sejam eles saberes da ação (prática); saberes da reflexão (teóricos) ou mesmos os saberes já compartilhados e concebidos dialogicamente entre ambas as fontes.

## Referências

BARROS, F. B. E SILVA, L. M. S. *Aproximações sobre saberes amazônicos como essência do Desenvolvimento Sustentável nos trópicos*. In: Agroecologia: princípios e reflexões conceituais/editores técnicos, João Carlos Costa Gomes, William Santos de Assis. – Brasília, DF: Embrapa, 2013, p. 109-144.

BARROS, F. B. et. al.. *Caderno de atividades: agrobiodiversidade para comer, ser feliz e ter saúde*. Flavio B. Barros (Org.), Belém: UFPA/PROEG/PAPIM, 2016.

CRMB/IFPA. *Projeto Político Pedagógico do Curso*. Campus Rural de Marabá, 2012.

CRMB/IFPA. *Projeto Curso Técnico em Agropecuária integrada ao ensino médio ênfase em Agroecologia*. Campus Rural de Marabá, 2013.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.



PERNAMBUCO, Marta Maria de Almeida Castanho & PAIVA, Irene. *Metodologia e Conteúdo*. Caderno Educação e Realidade nº 15. UNIDIS/UFRN, 2006.

SCALABRIN, R.; Murilo da Serra Silva; SILVA, L. M. S. *Educação e princípios agroecológicos: a formação continuada dos servidores do Campus Rural de Marabá, Instituto Federal do Pará*. Cadernos de Agroecologia, v. 11, p. 1-11, 2016.

SILVA, L. M. S. *A abordagem sistêmica na formação do agrônomo do século XXI*. Curitiba: Appris. 2011.

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

## ANEXOS

<b>TEMA GERADOR:</b> Quando a gente começou a plantar e criar gado melhorou muito. Hoje mesmo eu vinha conversando com o menino ali. O Pará acabou a pobreza porque em todo lugar que você chega tem um montinho de gado.	<b>CONTRA TEMA:</b> É preciso superar a visão de que o gado é a única saída e investir na produção diversificada de alimentos saudáveis, acessar políticas públicas, linhas de crédito adequadas, educação de qualidade para contribuir na qualidade de vida do campo.
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b>	<b>TÓPICOS TEMÁTICOS:</b>
<b>LOCAL 01:</b>	
1- O que se planta na comunidade? O que se entende por produção na comunidade? 2- Plantam pra consumo ou pra venda? A criação de gado é a única saída para melhoria de vida da comunidade? 3- O que melhorou com a criação de gado? Quais os impactos sócios ambientais causados pela criação de gado na comunidade? 4-O que se entende por pobreza e por riqueza? 5- Porque o gado se tornou a principal fonte produção de renda nos PAs?	Práticas produtivas na comunidade e produção de alimentos; Alimentação saudável, nutrição; Fontes de renda na comunidade; Formas saudáveis produção: consorcio de cultivo: introdução de SAFs. Produção homogênea e diversificada; Impactos ambientais na comunidade; História do assentamento: ocupação da terra; produção extrativista X produção de pastagem. Conceito de riqueza e pobreza Tipos e formas de produzir na região, estado e país;
<b>MICRO/MACRO</b>	
1-O que se produz no município e no estado do Pará?  2-Fontes de riqueza da região e do Pará? 3- O gado é fonte de produção de alimentos? De que forma a criação de gado interfere no sistema produtivo da região e do Estado? Quais os impactos sócios ambientais causados pela criação de gado no Pará?	Tipos de produção, meios de produção e perspectiva de melhoria da produtividade com respeito ao meio ambiente; Fontes de renda na região e no Pará; História do município e do Estado: ocupação da terra, produção extrativista X produção de pastagem/gado; Impactos ambientais, paisagem.



<p>4- Quem são os principais autores da prática de criação de gado no Município e no Pará?</p> <p>5- Quais as políticas públicas voltadas para a diversificação de produção de alimentos e criação de animais no Município, no Estado e no País.</p>	<p>Questão agrária no Pará e no Brasil; Pequena e grande produção na região e no Estado; Políticas públicas para a produção: cultivo agroecológico (orgânico-inorgânicos); extração mineral, vegetal, exportação do gado de corte.</p>
<b>LOCAL 02</b>	
<p>1-O que pode ser feito para mudar essa visão de que o gado é a solução dos problemas econômicos do Município, do Estado e do País?</p>	<p>Domínio de Técnicas de manejo de cultivo consorciado com a criação de gado.</p>

**Quadro 01.** Plano de Ensino proposto na formação em estudo.

**Fonte:** análise a partir de CRMB/IFPA (2013).

<b>TEMA GERADOR:</b>	<b>CONTRA TEMA:</b>
<p>Quando a gente começou a plantar e criar gado melhorou muito. Hoje mesmo eu vinha conversando com o menino ali o Pará acabou a pobreza porque em todo lugar que você chega tem um montinho de gado.</p>	<p>É preciso superar a visão de que o gado é a única saída e investir na produção diversificada de alimentos saudáveis, acessar políticas públicas, crédito adequado, educação de qualidade para contribuir na qualidade de vida do campo.</p>
<p><b>Turma: 1º ao 5º ano      Multissérie      Carga horária: 15 aulas</b></p>	
<p><b>Problemática da programação de ensino:</b> O que se planta na comunidade? O que se entende por alimentação saudável na comunidade?</p>	
<p><b>Conhecimentos:</b> Práticas produtivas na comunidade e produção de alimentos; alimentação saudável, nutrição;</p>	
<p><b>Objetivo:</b> conhecer formas de alimentação saudáveis presente na comunidade que contribuem para a nutrição / saúde, valorizando a produção local de alimentos.</p>	
<p><b>Procedimentos metodológicos:</b></p> <p><b>1º momento:</b> roda de conversar explorando o conhecimento dos alunos prévio sobre os conhecimentos propostos, com perguntas como: O que plantam na comunidade? O que consomem? O que é alimento? Para que serve? Que tipo de alimento você ingeriu hoje? O que você entende por alimentação saudável? Da sua alimentação diária, o que você considera saudável? Em seguida o professor fará uma aula expositiva de acordo com os apontamentos da turma, apresentando as múltiplas formas de alimentação saudável e seus valores nutritivos;</p> <p><b>2º momento:</b> realização de pesquisa sobre os alimentos produzidos na comunidade, seguida de sistematização que diferencia alimentos saudáveis e não saudáveis, presente na localidade;</p> <p><b>3º momento:</b> Solicitar aos alunos que escreva as receitas de alimentos produzidos pela sua família, será feito a reescrita das receitas e selecionas algumas para a confecção de uma cartilha levando em consideração a característica do gênero textual;</p> <p><b>4º momento:</b> aprofundamento teórico: apresentação de vídeos e estudo de textos que abordam a diferença entre alimento produzido com semente nativa e geneticamente modificada; produto natural e industrializado; diferença entre alimentos orgânicos e de base agroecológica e alimentos com agrotóxico;</p> <p><b>5º momento:</b> promover uma exposição na escola, contendo os alimentos existentes na comunidade/região e degustar receitas com alimentos livres de agrotóxicos.</p> <p><b>6º momento:</b> em sala identificar os nutrientes existentes nas frutas e legumes e sua importância para a saúde do corpo;</p> <p><b>7º momento:</b> produção de quadros ou mapas com os alimentos fundamentais a saúde e a identificação das</p>	

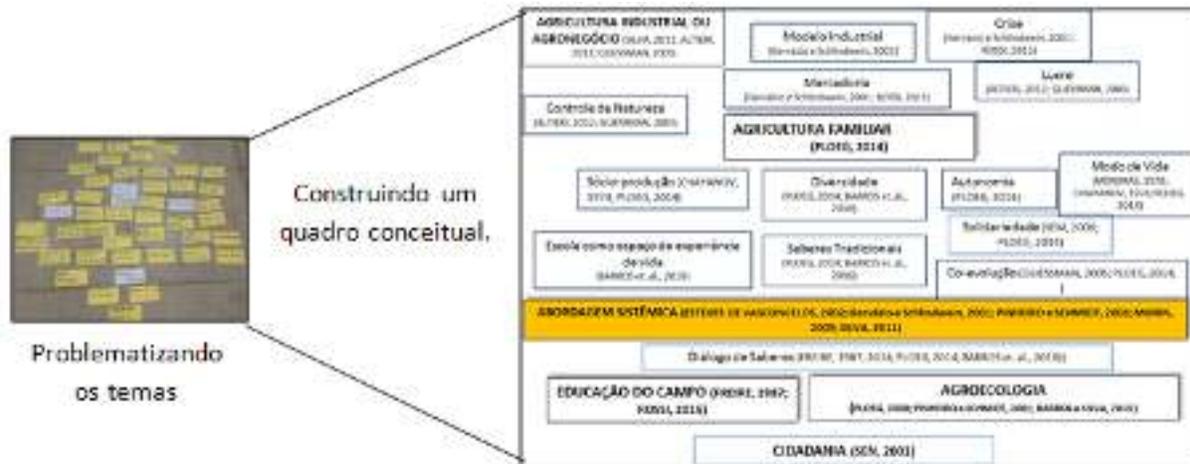


<p>regiões onde são produzidos, ou não, e por quê, relacionando o que difere em cada região – no que se refere a solo e a produção de alimentos nas cinco regiões do Brasil;</p> <p><b>8º momento:</b> avaliação: produção de uma redação sobre a importância de alimentos saudáveis e as consequências dos alimentos geneticamente modificados e/ou produzidos com agrotóxicos.</p>
<p><b>Estratégias de avaliação alternância/semestre:</b> será feita por meio de observação sobre o envolvimento nos trabalhos em grupos, exposição oral, participação nas atividades práticas e cada aula e uma confecção de uma cartilha contendo receitas dos alimentos.</p>
<p><b>Recursos necessários:</b> cartaz, pincéis, lápis de cor, papel A4, vídeos, textos variados sobre o assunto e alimentos produzidos na comunidade</p>
<p><b>Referências bibliográficas utilizadas:</b> Estudo da realidade; Caderno de atividades “Agrobiodiversidade: Para comer, ser feliz e ter saúde”; Coleção Projovem campo Saberes da terra – cadernos agricultura familiar e sistema de produção.</p>

**Quadro 02.** Plano de estudo construído e posto em prática.

**Fonte:** análise a partir de CRMB/IFPA (2013).

**Figura 1.** Elementos da ferramenta de exercício com tema gerador “alimento e agrobiodiversidade”.  
**Fonte:** BARROS et al., 2016.



**Figura 2.** Síntese das reflexões da turma sobre os temas “Educação do Campo e Agroecologia” (quadro problematizador e conceitual).

**Fonte:** Elaborado pela autora.