

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA
DA VIDA E SAÚDE**

Tamine Santos Sául

Um olhar sobre a interdisciplinaridade nas licenciaturas em Educação do Campo,
nas Ciências da Natureza, no Rio Grande do Sul.

Santa Maria, RS

2018

Tamine Santos Sául

**UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NAS LICENCIATURAS EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO, NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, NO RIO GRANDE DO
SUL.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação em Ciências.**

Orientadora: Cristiane Muenchen

Santa Maria, RS

2018

Sául, Tamine Santos Sául

Um olhar sobre a interdisciplinaridade nas licenciaturas em Educação do Campo, nas Ciências da Natureza, no Rio Grande do Sul. / Tamine Santos Sául Sául.- 2018.

150 p.; 30 cm

Orientadora: Cristiane Muenchen

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, RS, 2018

1. Licenciatura em Educação do Campo. 2. Formação por área 3. Ciências da Natureza 4. Interdisciplinaridade 5. Formação Docente I. Muenchen, Cristiane II. Título.

Tamine Santos Sául

**UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NAS LICENCIATURAS
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, NO RIO
GRANDE DO SUL.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação em Ciências**.

Aprovado em 30 de novembro de 2018:



Cristiane Muenchen, Dra. (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Néli Suzana Quadros Britto, Dra. (UFSC)



Décio Auler, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

DEDICATÓRIA

Ao meu pai José Sidnei Costa Sául e a minha mãe Jussara Santos Sául, fontes de amor, bondade e luta.

AGRADECIMENTOS

Com dúvida sobre como iniciar, as lágrimas nos olhos me emocionam ao olhar estas páginas e identificar nelas a pessoa que me tornei, a qual carrega traços de todos e todas que caminham comigo ou que caminharam durante algum percurso e fizeram de mim alguém melhor.

Desta forma, início agradecendo a todos os meus professores, em especial, àqueles que são exemplos e que contribuíram para minha trajetória acadêmica até aqui: Cati, Cristiane, Helena, Maria Rosangela, Neiva e Ricardo.

Aos meus colegas do curso de especialização, em especial, Bernardo, Cádía, Lisandra e Thiago, toda gratidão do mundo, pelas comidas, festas, conversas, reflexões e aprendizados sobre a Educação do Campo e a política. Vocês são fundamentais!

Aos meus colegas educadores da escola, em especial, Charlene, Idelma, Karen, Luciane, Lu Severo, Miriam, Vanda, e, também, aos meus colegas, Eder, Felipe e Márcio, por serem apoio diário, por respeitarem o meu tempo e a minha correria constante, por estarem dispostos sempre a auxiliar e por serem parte de um sonho possível, de uma educação de qualidade para a realidade que vivenciamos.

A todos os colegas que já cruzaram ou estão no Gepecid, em especial, aqueles que se tornaram família: Cati, Sabrina K. e Thiago, por serem exemplos e irmãos. Tenham certeza de que os desabafos, as inseguranças trocadas, os diálogos e as comidas e bebidas sempre foram refúgio.

Ao programa e aos educadores os quais tive o prazer de conviver, bem como a pessoa do vice coordenador, Luiz, pelo exemplo, pelo acolhimento e, principalmente, pelas palavras que tantas vezes precisei.

Aos membros da banca, Décio e Néli, pela disponibilidade e pela possibilidade de diálogo e contribuições ao meu trabalho.

Aos entrevistados, pela contribuição, em especial, ao coordenador Leonardo Garcia Monte, que nos deixou um dia após a entrevista realizada, pela sua alegria e capacidade de reflexão constantes.

A minha orientadora Cristiane, primeiramente pelo acolhimento já durante os semestres finais da graduação, pela sinceridade sempre presente e, principalmente,

por entender sempre meu tempo, meu ritmo, me problematizando e me desafiando a fazer o meu melhor.

Ao meu irmão e primo por serem companhia mesmo quando meu humor oscilava, por me problematizarem a melhorar meus argumentos, já que nossas ideologias divergem.

A Idelma e sua família por terem me “adotado” como filha (com meus defeitos e qualidades), por serem minha referência de amor, de apoio e de cuidado, quando distante do meu berço.

Aos meus pais, meus maiores exemplos, os quais tenho imenso orgulho, por terem sempre prezado pela minha educação e estudo, por terem me feito uma pessoa humilde, com caráter e digna.

A Deus, por me ensinar a ter espiritualidade e acreditar que o melhor caminho para mim não é o que eu escolhi, mas o que ele me destinou.

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lhos vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares, assim frios e temperados. [...] Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem.

Carta a El Rei D. Manuel sobre o “achamento” do Brasil.

1º dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha

RESUMO

UM OLHAR SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, NAS CIÊNCIAS DA NATUREZA, NO RIO GRANDE DO SUL.

AUTORA: TAMINE SANTOS SÁUL

ORIENTADORA: CRISTIANE MUENCHEN

A presente pesquisa tem como foco um olhar sobre uma das especificidades da Educação do Campo, que é a interdisciplinaridade, nas Licenciaturas em Educação do Campo, nas Ciências da Natureza, no estado do Rio Grande do Sul. Em um primeiro momento, com o objetivo de justificar a pesquisa, percebeu-se necessária a procura pelas produções acadêmicas existentes sobre o assunto, com intuito de buscar as articulações entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, a partir do Portal de Periódicos CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Formaram o *corpus* de análise de produções acadêmicas: 3 artigos e 1 dissertação. Com isso, foi possível perceber que o tema interdisciplinaridade é pouco discutido nas produções acadêmicas da área das Ciências da Natureza. Assim, emerge o problema de pesquisa: *De que forma a interdisciplinaridade é apresentada e trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no RS?* Para responder a este problema, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como vem sendo apresentada e trabalhada a Interdisciplinaridade. Os objetivos específicos foram mapear os cursos, analisar de que forma a interdisciplinaridade está presente nos Projetos Pedagógicos e entender como as coordenações dos Cursos compreendem a Interdisciplinaridade e seus desafios. Após o mapeamento dos cursos referidos e da análise dos Projetos Pedagógicos, agendaram-se as entrevistas com os coordenadores. A análise ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva e foi possível identificar três categorias finais emergentes: 1. Especificidades das LEDOC's (Formação por área do conhecimento das LEDOC's; A Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade nas Ledoc's; Agroecologia, Sustentabilidade e Território) 2. Possibilidades de interdisciplinaridade nas Ledoc's (Eixos, temas e Complexos de estudo; Tema Gerador (TG); Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's) e 3. Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's. As análises permitiram identificar que existem especificidades para as Licenciaturas em Educação do Campo presentes nos documentos e que vem sendo seguidas pelos cursos, as quais colaboram para que a interdisciplinaridade aconteça. Permitem também ver que os cursos construíram estratégias/possibilidades, como a formatação dos semestres, das disciplinas e o trabalho a partir de temas. E, ainda, sinalizaram-se alguns desafios como a importância de uma formação permanente e de espaços para discussões e planejamentos coletivos.

Palavras-chave: Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Formação por área. Ciências da Natureza. Interdisciplinaridade. Formação Docente.

ABSTRACT

A LOOK AT INTERDISCIPLINARITY IN FIELD EDUCATION, IN THE SCIENCES OF NATURE, IN RIO GRANDE DO SUL.

AUTHOR: TAMINE SANTOS SÁUL

ADVISOR: CRISTIANE MUENCHEN

The present research focuses on one of the specificities of Field Education, which is the interdisciplinarity, in the Degree in Field Education, in Nature Sciences, in the state of Rio Grande do Sul. Initially, with the objective to justify the research, it was necessary to search for the existing academic productions on the subject, in order to seek the articulations between Field Education and Science Teaching, from the Portal of Periodicals CAPES, from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in the minutes of the National Meeting of Research in Education in Sciences (ENPEC). They formed the corpus of analysis of academic productions: 3 articles and 1 dissertation. With this, it was possible to perceive that the subject interdisciplinarity is little discussed in the academic productions of the area of the Sciences of Nature. Thus, the research problem emerges: In what way is interdisciplinarity presented and worked on in the Field Education Degrees in the Area of Natural Sciences in RS? To respond to this problem, the general objective of the research was to analyze how Interdisciplinarity has been presented and worked, as well as the specific objectives were to map the courses, to analyze how the interdisciplinarity is present in the Pedagogical Projects and to understand how the coordinations of the Courses comprise Interdisciplinarity and its challenges. After the mapping of the mentioned courses and the analysis of the Pedagogical Projects, the interviews with the coordinators were scheduled. The analysis took place through Discursive Textual Analysis and it was possible to identify three emergent final categories: 1. LEDOC's specifics (LEDOC's Area of Knowledge, The Pedagogy of Alternation (PA) as articulator of Interdisciplinarity in Ledoc's ' 2. Interdisciplinarity possibilities in Ledoc's (Axes, themes and study complexes, Generating Theme (TG), Interdisciplinarity disciplines in LEDOCs) and 3. Challenges to the practice of interdisciplinarity in Ledoc's. The analyzes allowed to identify that there are specifics for the Degree in Field Education present in the documents and that are being followed by the courses, which collaborate so that the interdisciplinarity happens. They also allow us to see that the courses have built strategies / possibilities, such as the formatting of semesters, disciplines and work based on themes. And yet, there were some challenges such as the importance of ongoing formation and spaces for collective discussions and planning.

Keywords: Field Education. Degree in Field Education. Training by area. Science of Nature. Interdisciplinarity. Teacher Training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos do ENPEC.....	22
Quadro 2 - Siglas e locais das IES.....	71
Quadro 3 - Modelo de quadro das unidades.....	71
Quadro 4 - Modelo de quadro das unidades.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências

ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

CNEC - Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília

Procampo - Programa de apoio as Licenciaturas em Educação do Campo

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PNE - Plano Nacional de Educação

GT - Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo

CC - Círculos de cultura

IT - Investigação Temática

PP - Projeto Pedagógico

PP's – Projetos Pedagógicos

TE - Tempo escola

TC - Tempo Comunidade

TA – Tempo Academia

TG - Tema Gerador

PA – Pedagogia da Alternância

MSPdoC - Movimentos Sociais Populares do Campo

3MP - Três Momentos Pedagógicos

PPI - Práticas Profissionais Integradoras

SI - Seminários Integradores

DC - Docência Compartilhada

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Quadro de Produções.....	117
Apêndice 2 – Enpec.....	119
Apêndice 3 - Quadro completo com todas as unidades.....	121

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Decreto Executivo nº 031/2003.....	144
Anexo 2 - Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	28
1. CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LICENCIATURA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E PRESSUPOSTOS FORMATIVOS	38
1.1 Um breve histórico da Educação do Campo e a Licenciatura	38
1.2 Referenciais Legais	47
1.3 Pressupostos formativos	48
1.3.1 Organização por área do conhecimento	48
1.3.2 Área das Ciências da Natureza.....	54
1.4 Interdisciplinaridade e Tema Gerador.....	59
1.4.1 Interdisciplinaridade	59
1.4.2 Tema Gerador (TG)	74
2. CAPÍTULO 2 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	80
3. CAPÍTULO 3 – A LEDOC SOB MÚLTIPLAS LENTES DE ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES	86
3.1 Especificidades das LEDOC's	87
3.1.1 Formação por área do conhecimento das LEDOC's	89
3.1.2 A Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade nas Ledoc's	93
3.1.3 Agroecologia, Sustentabilidade e Território.....	96
3.2 Possibilidades de interdisciplinaridade nas Ledoc's	98
3.2.1 Eixos, temas e Complexos de estudo.	99
3.2.2 Tema Gerador (TG)	101
3.2.3 Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's	107
3.3 Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's	112
CONSIDERAÇÕES	118

INTRODUÇÃO

Vamos, aos poucos, construindo-nos a partir de nossas vivências, sem notar muitas vezes a relevância de fatos, acontecimentos que foram tão marcantes e, hoje, nos dizem quem somos. Ao iniciar minha trajetória de pesquisas na Educação do Campo, foi necessário (re) olhar para trás, para os meus primeiros anos de vida e entender de onde vim e o quanto isso implica nas minhas escolhas atuais. Por isso, mesmo que brevemente, cabem situar aspectos de minha história.

Não objetivando me estender, mas Nasci em uma família humilde do interior da cidade de Jaguari, região centro-oeste do Rio Grande do Sul, filha de um frentista e uma “dona de casa”, que, além de cuidar de mim e da casa, trabalhava na lavoura, numa pequena propriedade com pouco mais de 6 hectares, com meus avós maternos.

Penso que vem dessa experiência o meu amor pelo campo, pelas maiorias (sim, maiorias! Vou usar esse termo quando falar sobre os diversos grupos chamados até aqui de minorias, mas que na verdade são a maior parte do nosso Brasil), pelas pessoas que lutam pela terra e tiram seu sustento dela. Minha avó era o que antigamente chamavam de quitandeira - ela colhia à tardinha verduras, legumes e outros alimentos (a maioria livre de venenos), para levar de charrete no outro dia cedo, vendendo para as freguesas e até mesmo na rua -, eu vivi muitos desses momentos com ela.

Havia uma vizinha, que era educadora e responsável pela Escola Municipal Valentim Valente e que, em acordo com minha mãe, resolveu me levar para escola, nos dias que eu quisesse ir, afinal, ainda não estava em idade escolar. Isso ocorreu por volta dos meus três anos de idade, no ano de 1995. Eu residia no caminho entre a residência da docente e a escola e ela passava na minha casa a cavalo para me levar. É interessante que, além do fato de ir cavalgando até a escola, subíamos um cerro, chamado Cerro São Miguel, o que me oportunizava o contato direto com o campo e com agricultores familiares vizinhos.

Tenho poucas lembranças dessa época, porém as cenas dentro da sala de aula ainda são “frescas” na minha memória. A escola consistia em apenas uma sala de aula, em que a educadora dividia em filas, cada uma correspondendo a uma série (como eram chamados os anos na época) e o quadro era dividido da mesma

forma. São lembranças tão lindas, que me geraram emoção ao conversar com meus pais sobre isso, em especial, pelo fato de minha mãe contar que ela mesma já havia me ensinado todas as letras e que saí dessa escola alfabetizada.

Em 1996, meus pais saíram do interior e se mudaram para cidade de Santiago. Em 1998, quando eu inicio oficialmente na Educação Básica, no chamado Pré-escolar, já nos primeiros dias de aula minha mãe é chamada na escola para me trocarem para a primeira série do Ensino Fundamental I, o que ocorre. Porém, como eu era ainda muito criança, eu volto correndo para a docente da Pré-escola, educadora Mara (ainda hoje, sinto o cheiro dela), ou seja, minha infância, desde seus primeiros anos, já estava muito ligada à educação, à escola e a tudo que junto a isso traz um significado tão belo de ensino.

Aqui cabe dizer que, após uma investigação junto a Secretaria Municipal de Educação, sobre a escola Municipal Valentim Valente, descobri que ela foi fundada em 1962 e fechada em 2003 (ano em que continuava lá a educadora Cerize – minha “professora”). O fato ocorreu pelo Decreto Executivo nº 031/2003 (anexo 1), em que o prefeito da época no uso de suas atribuições legais “desativa escolas municipais”:

[...] considerando a redução da clientela, vindo a acarretar ônus elevados ao Município;
Considerando que esta mesma clientela é servida pelo transporte escolar;
Considerando aposentadoria do Professor;
Considerando que estes alunos serão atendidos numa Escola Núcleo, com uma melhor qualidade de atendimento pela disponibilidade de professor único por série, recursos físicos e pedagógicos mais adequados para o desenvolvimento do ensino, [...].

Por esses motivos, tornam-se desativadas quatro escolas, incluindo a E. M. de Ensino Fundamental Valentim Valente (1º Distrito de Jaguari). Segundo Souza e Brick (2017, p. 30) nos últimos 10 anos houve o fechamento de mais de 32 mil escolas rurais “[...] indicando o esvaziamento do campo e o avanço de um projeto de campo sem sujeitos.”, bem como de acordo com Manico e Martins (2017, p. 129): “Recentemente quase todas as escolas municipais do campo foram desativadas. Isso fez com que grande parte dos estudantes do campo fossem deslocados para diversas escolas na sede do município”. Ainda sobre a escola Municipal Valentim

Valente, cabe salientar que ela não era considerada uma escola do Campo, mas sim, multiseriada¹.

Durante meu percurso escolar (no ensino fundamental I), retornei a morar no campo, porém sempre estudando nas escolas urbanas. Após morar novamente na cidade, terminei o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e optei pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Depois de licenciada, comecei o Curso de Especialização em Educação do Campo e Agroecologia e, então, os referenciais iam muito ao encontro dos referenciais freireanos, os quais tive contato durante a graduação e continuo aprofundando até hoje. Comecei, assim, a perceber um campo de pesquisa amplo e que eu poderia colaborar com essa modalidade de ensino.

Dessa forma, no Trabalho de Conclusão de Curso da especialização meu problema de pesquisa foi: “como a PA (Pedagogia da Alternância) vem sendo discutida nas Licenciaturas em Educação do Campo, segundo as produções acadêmicas?”. E, agora, no mestrado, segue voltadas as licenciaturas em Educação do Campo, porém com o foco na interdisciplinaridade.

Assim, para subsidiar a ideia da Licenciatura em Educação do Campo desde o seu surgimento e, com todos os seus desafios, esse curso possui cinco elementos estruturantes, que, segundo Molina (2015), são:

[...] promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da Alternância pedagógica; **promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento** [...] (p. 148, grifo meu).

Nesse sentido, entende-se, a partir do último ponto, grifado na citação, que a formação desses docentes, que irão atuar nas Escolas do Campo, deva ser por área do conhecimento, favorecendo atuação multidisciplinar. Essa proposta visa uma formação por área baseada em um projeto de transformação da escola atual, repensando dois dos seus aspectos estruturantes:

[...] a alteração da lógica de constituição do plano de estudos, visando a

¹ Significa que a escola está situada no campo e que um único professor é responsável por ministrar aulas para várias séries ao mesmo tempo. Já a escola do campo, teria um currículo adequado a essa realidade.

desfragmentação curricular pela construção de um vínculo mais orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida dos seus sujeitos concretos; e a reorganização do trabalho docente, objetivando **superar** a cultura do trabalho individual e isolado dos professores (CALDART, 2011, p. 97, grifos meus).

Isso significa superar essa visão arcaica de escola, considerando a realidade dos discentes e buscando pela contextualização em sala de aula, de modo que o conhecimento construído pelos sujeitos do campo seja realmente significativo e permita melhores condições de vida. Para isso, segundo Hudler (2015):

Na efetivação deste processo são essenciais a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área, tanto pela necessidade de articulação entre teoria e prática quanto pela necessidade de compreensão da realidade camponesa, a qual demanda um estudo interdisciplinar [...] (p. 11).

Assim, é importante ressaltar que olhares e ações pelo viés interdisciplinar são um caminho que se quer para a formação inicial de educadores do campo, a qual é uma realidade ímpar no contexto da educação. Segundo Caldart (2012):

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o **vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência**, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos (CALDART, 2012, p. 263, grifo meu).

É nesse sentido que a interdisciplinaridade deve colaborar para a formação tanto inicial de educadores do campo, quanto nos currículos das escolas básicas, afinal, ela “[...] vem com a proposta de romper com a fragmentação das disciplinas, das ciências, enfim, do conhecimento.” (THIESEN, 2008, p. 549).

Paiter (2017) traz inúmeros questionamentos, já na introdução de sua pesquisa, dentre eles, preocupada com a questão da interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento/multidisciplinar, está:

Que perspectiva/compreensão de interdisciplinaridade permeia a prática educativa dos professores formadores nas Ledocs, considerando as suas trajetórias de formação inicial em cursos que tem como foco uma atuação em uma única disciplina? (PAITER, 2017, p. 17).

Com o intuito de reafirmar a importância do presente estudo, percebeu-se

necessária a procura pelas produções acadêmicas existentes sobre as Licenciaturas em Educação do Campo - Área Ciências da Natureza, com intuito de buscar as articulações entre a Educação do Campo e o Ensino de Ciências, a partir do Portal de Periódicos CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Dessa forma, a partir do *site* institucional (<http://site.ufsm.br/>), do item “Bibliotecas”, entrou-se em contato com a página: Portal de Periódicos CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>). Nesta, foi realizada uma pesquisa em novembro de 2017, na qual foram pesquisados os termos: “Licenciatura em Educação do Campo” *and* “Ciências da Natureza” (busca avançada). A partir dessa busca foram encontrados 7 artigos (destes, dois se repetiam – uma versão em português e outra em espanhol, e outro estava em língua inglesa) e uma dissertação, que contiveram ambos os termos no decorrer de todo o texto do trabalho. Resultando, portanto, 6 artigos e 1 dissertação, dessa primeira busca.

Ainda a partir deste Portal, na opção “Buscar base”, digitou-se no campo disponível: “BDTD”, para a realização de uma segunda busca na BDTD, no mesmo período, utilizando os termos: “Licenciatura em Educação do Campo” e “Ciências da Natureza”, em campos separados (Busca Avançada). Nesse caso, obtendo 3 dissertações e 1 tese, sendo que uma das dissertações se repete a da primeira busca.

Destas publicações encontradas nas duas buscas, a partir do *CTRL + F*, averiguou-se nos arquivos se os termos *Licenciatura em Educação do Campo* ou *Ciências da natureza* estavam nos títulos, resumos e/ou palavras-chave, visto que os *sites* de pesquisa trazem o termo em qualquer parte do texto, e, ainda, considerou-se apenas os textos em Língua Portuguesa. Sendo assim, formaram o *corpus* de análise de produções acadêmicas: 3 artigos, 2 dissertações e 1 tese.

A partir da busca dessas produções, foi realizada a leitura de seus resumos, procurando pelo termo interdisciplinaridade, como demonstrado no apêndice 1. Após análises, foram encontrados 2 artigos e 1 dissertação contendo esse termo. Os trabalhos foram identificados a partir da sigla PP_ (Portal de Periódicos) seguida da letra A ou D (artigo ou dissertação, respectivamente), enquanto que a sigla BD_ (Biblioteca Digital) foi seguida da letra T ou D (Tese ou Dissertação) e, por último, em ambas as siglas, o número correspondente ao trabalho.

O trabalho PP_A2 tece “[...] reflexões sobre o processo de consolidação dos princípios e diretrizes para a Educação do Campo no currículo do curso de formação docente [...]”, em que são discutidos alguns princípios dessa modalidade de educação, tais como a PA e a Formação por área, bem como seus elementos: interdisciplinaridade e estudo da realidade, com aporte freireano.

O objetivo do trabalho PP_A3 foi analisar o perfil de docentes que atuam nos cursos em questão, “[...] tendo em vista os desafios da formação docente de forma interdisciplinar [...]”, a partir de algumas categorias, tais como: “Formação Acadêmica/titulação, Formação complementar, Atuação Profissional, Projetos de Pesquisa/Extensão e Produções.”.

O trabalho BD_D2 também versa sobre a Pedagogia da Alternância e a Formação por área, trazendo como essenciais a esse processo a articulação entre teoria e prática, como também a compreensão da realidade desses povos, a partir de um estudo interdisciplinar, apontando como encaminhamento metodológico para os estágios a Abordagem Temática. Nesse estudo, a pesquisa foi:

Baseada na oferta de formação específica para o educador do campo nos moldes de um processo de emancipação dos povos do campo, e na necessidade de reconhecimento e discussão das perspectivas adotadas nos distintos cursos de licenciatura para efetivação da organização curricular em regime de alternância pedagógica e por área de conhecimento, esta pesquisa propõe reconhecer o construto acadêmico-profissional de parte da equipe docente no estabelecimento de uma leitura da realidade do campo ao longo da formação (BD_D2).

A partir desse cenário, o processo investigativo do próprio curso teve como objetivos: “[...] a formação de um professor que tenha um olhar problematizador para a realidade do campo, bem como de um profissional que reflita sobre a construção do conhecimento [...]” (BD_D2).

Dessa maneira, foi possível perceber que o tema interdisciplinaridade é pouco discutido nas produções acadêmicas relacionado com a área das Ciências da Natureza, nas Licenciaturas em Educação do Campo, a nível de país.

Ainda, buscou-se analisar o estudo das Licenciaturas em Educação do Campo no Ensino de Ciências, a partir de um olhar nas atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC). Para isso, no período de novembro de 2017, com o auxílio do *software Mendeley Desktop*, foram colocadas

as atas dos ENPEC's, desde o ano de 2007 (marco inicial das Licenciaturas em Educação do Campo) no *software* citado e, assim, foi realizada a primeira busca pelo termo: Licenciatura em Educação do Campo (cabe observar que o *software* em questão busca o termo em qualquer parte do texto, incluindo as referências, e, por isso, foi usado apenas para uma busca inicial).

Na sequência, dentre os trabalhos encontrados na primeira busca, foram pesquisados os termos: *Licenciatura em Educação do Campo* ou *Ciências da Natureza* ou *Ciências* (por se tratar de um evento de educação em ciências, percebeu-se que o termo *Ciências* era muito utilizado ao invés de *Ciências da Natureza*), nos títulos, resumos e palavras-chave, a partir do *CTRL + F*, em que se averiguou que alguns trabalhos tinham o termo apenas nas referências ou na formação do autor. Por isso, estes foram descartados, restando para análise, então, os trabalhos que atendiam aos critérios (ter os termos nos títulos, resumos e/ou palavras-chave). A seguir, encontra-se o quadro indicando os dados resultantes da busca.

Quadro 1: Trabalhos do ENPEC.

Ano	Nº do evento	Nº de trabalhos	Nº de trabalhos com o termo: Licenciatura em Educação do Campo.	Nº de trabalhos com os termos: <i>Licenciatura em Educação do Campo e Ciências da Natureza.</i>
2007	6º	618	0	0
2009	7º	687	1	1
2011	8º	1157	2	1
2013	9º	919	1	0
2015	10º	1081	9	2
2017	11º	1213	7	2
Total:	6	5675	20	6

Fonte: autora.

Como pode ser visto no quadro, a partir da procura desses artigos, foi realizada a leitura de seus resumos, buscando pelo termo interdisciplinaridade, como demonstrado no apêndice 2.

Restou para análise 1 artigo contendo o termo interdisciplinaridade. Este objetivou “[...] identificar qual interdisciplinaridade no PPC permite estabelecer a relação entre a Pedagogia da Alternância e o Ensino de Ciências e Matemática.”. Sendo assim, foi possível perceber que o tema interdisciplinaridade também é pouco discutido no Ensino de Ciências, nas Licenciaturas em Educação do Campo, em nível de país.

Assim, ao destacar a relevância do termo no contexto da área, emerge o seguinte problema de pesquisa: *De que forma a interdisciplinaridade é apresentada e trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no RS?*

Para responder a este problema, o objetivo geral da pesquisa é analisar como vem sendo apresentada e trabalhada a Interdisciplinaridade nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, do RS.

São objetivos específicos do projeto:

- a) Mapear os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências da Natureza, no RS;
- b) Analisar de que forma a interdisciplinaridade está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, no RS;
- c) Entender como as coordenações dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, no RS, compreendem a Interdisciplinaridade e seus desafios, no seu campus.

Para que se possa responder ao problema e objetivos da presente pesquisa, a dissertação está estruturada em três capítulos, os quais serão apresentados, de modo breve, a seguir.

No Capítulo 1 – Educação do Campo e a Licenciatura: Aspectos históricos, legais e pressupostos formativos, traz um histórico da Educação do Campo e da licenciatura, os referenciais legais e os pressupostos formativos, que dizem respeito

à organização por área do conhecimento das Ledoc's e a área de Ciências da Natureza em si. Ainda, tece aspectos sobre a interdisciplinaridade e o Tema Gerador.

Já no Capítulo 2 – Encaminhamentos metodológicos da pesquisa, está a metodologia da presente pesquisa, que apresenta os recursos metodológicos utilizados para o processo de busca e análise, segundo o problema e objetivos da pesquisa, e caracteriza os sujeitos envolvidos.

No Capítulo 3 – A LEDOC sob múltiplas lentes de especificidades e possibilidades, estão os resultados divididos em três categorias: especificidades, possibilidades e desafios da interdisciplinaridade nas Ledoc's.

Nesse sentido, na próxima seção inicia-se a discussão teórica sobre o referido assunto.

1. CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LICENCIATURA: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E PRESSUPOSTOS FORMATIVOS

1.1 Um breve histórico da Educação do Campo e a Licenciatura

A Educação do Campo nasce de um projeto histórico que busca ir além de uma sociedade estruturada em classes sociais, que supere o capitalismo e propicie uma formação para a emancipação humana. Estamos falando de uma educação para “[...] os sem terra, os quilombolas, os extrativistas, os atingidos por barragens, os povos indígenas [...]” (TAFFAREL, 2011, p. 64).

Também é fundamental pensar que o direito de igualdade ainda não é conquistado pelos povos do campo, o que influencia diretamente na escola, onde a educação não é condizente com a realidade. Para Munarim (2008), povos do campo são os que vivem nas florestas, ribanceiras, propriedades de agricultura familiar, quilombos, áreas de reforma agrária, espaços de cultura e produção de vidas ímpares.

Nesses espaços, o autor (Munarim, 2008) refere-se a um sistema capitalista que dicotomiza o campo e a cidade, tratando o que é rural como não desenvolvido, atrasado e antigo, enquanto trata a cidade como um espaço privilegiado de desenvolvimento, como sendo o exemplo da sociedade (JESUS, 2011b).

Para Souza e Brick (2017, p. 28), as escolas rurais seguem currículos de escolas urbanas, objetivando uma “qualidade educacional”. Desta forma, acabam negando a identidade, a realidade dos povos do campo, o que “[...] contribui para que os próprios camponeses neguem ou percebam sua identidade, sua cultura, como se fosse absolutamente inferior”.

Deste modo, para Molina (2015, p. 150), o início do “[...] Movimento da Educação do Campo coincide com o período de transição que tem sido compreendido como da crise do latifúndio a consolidação do Agronegócio”. Dessa forma, entende-se a escola do campo como aquela que trabalha com os interesses dos povos camponeses, seja ligado à política, à cultura e/ou à economia.

Esses interesses estão diretamente relacionados as mais diversas formas de organização do trabalho, na dimensão do processo, produção de valores, conhecimentos e tecnologias, com viés do desenvolvimento amplo. Para que isso ocorra, são necessários a não dicotomia entre a teoria e a prática e entre o conhecimento científico, bem como a organização de conteúdos, a produção de

material didático específico e que atenda a realidade e, ainda, “[...] a discussão dos conteúdos em uma perspectiva interdisciplinar, contextualizada e investigativa são alguns dos desafios enfrentados neste curso” (SILVA & AUAREK, 2014, p. 236).

A Educação do Campo nasce como um movimento sócio-político, por volta da década de 1990, no Brasil. Segundo Munarim (2008), é nesse contexto que ocorre o 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (1º ENERA), no ano de 1997, sendo que esse manifesto foi considerado como a “certidão de nascimento” da Educação do Campo.

Com essa experiência, surge a ideia de um programa governamental federal de educação para as áreas de assentamentos da Reforma Agrária, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e, ainda, a ideia de uma conferência nacional – “Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo”, em 1998 (MUNARIM, 2008).

Segundo Souza e Brick (2017), a proposta política pedagógica para as escolas do campo precisam valorizar os princípios de igualdade e diversidade cultural e considerar uma relação entre escola/comunidade. Para dar conta dessa proposta é preciso docentes em formação permanente, porém:

Por não ter a quantidade de educadores formados demandados pelas Escolas do Campo, elas recebem educadores de outros municípios que, para compor a sua carga horária, trabalham também em outras localidades, o que impossibilita ou pelo menos dificulta que haja a predisposição para conhecer a história da escola e a história do povo que a constitui. Muitas vezes se encontram nas Escolas do Campo professores que não querem atuar, mas que acabam se submetendo a ir para as comunidades a fim de completar a carga horária de trabalho. Isso revela os limites da fragmentação da forma-escola, que dificulta as condições para a realização de trabalhos coletivos engajados. Por isso, a importância e a preocupação da Educação do Campo em propiciar a formação de quadros de profissionais para as escolas de comunidades tradicionais a partir dessas próprias comunidades (SOUZA e BRICK, 2017, p. 29).

Dessa maneira, a Educação do Campo questiona a função social, no sentido de propor novas perspectivas, possibilidades de vida, criticidade ao tomar decisões e serem sujeitos de transformação dos problemas de suas comunidades. O campo precisa ser entendido como um lugar diferente, de diversidades, no qual vivem os sujeitos (pequenos agricultores, quilombolas, ribeirinhos, indígenas, pescadores, camponeses, assentados, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-

terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados) (COSTA e MORENO, 2017).

Caldart (2012, p. 261) expõe de forma clara muitos dos comentários que já foram naturalizados na sociedade capitalista que vivemos. Para a autora, a educação rural traz como pressuposto o campo como lugar de atraso, no qual “[...] a educação escolar objetiva “tirar os povos do campo do atraso” por meio de pedagogias que valorizam a cultura urbana em detrimento da cultura camponesa, também vista como atrasada e inferior”. Assim, para ela, a educação do campo deve ser construída a partir das vivências dos povos, a partir da teoria e prática, em uma pedagogia *dos* camponeses e não *para* ou *com* eles.

Assim, como educadores, nos resta lutarmos diariamente contra as dificuldades impostas pelo sistema e, a partir de uma formação permanente, termos clareza da organização do ensino em nosso país, rompendo com a fragmentação de conhecimentos.

Porém, historicamente:

Ao longo do tempo, observamos que o modelo de educação brasileira serviu apenas para que as elites mantivessem o controle sobre os camponeses a fim de obter mão de obra barata. Esse tipo de educação que foi pensado e ofertado para as classes sociais mais favorecidas destituía o trabalhador de sua condição de cidadão (ALMEIDA *et al*, 2017, p. 217).

Ou seja, nesse período a classe dominada/oprimida não precisava da escrita e da leitura para a classe dominante, nem uma visão crítica, que valorizasse a diversidade, entretanto surgiram reivindicações de movimentos solicitando escolas para as classes populares, então “[...] com o crescimento do analfabetismo o governo brasileiro fez campanha com a finalidade de buscar o desenvolvimento para o país.” (ALMEIDA *et al*, 2017, p. 217).

Os interesses sociopolíticos de cada época colaboraram para a constituição da educação brasileira. Contexto onde os conhecimentos, tradicionalmente eram trabalhados na forma de listas preestabelecidas de conteúdos fragmentados, como obrigações a serem cumpridas no período de um ano letivo, sem se preocupar se os estudantes realmente estariam aprendendo, mas sim se as listas estão sendo cumpridas por parte dos docentes. Isso só prova que o foco sempre foi o docente e não o estudante.

Para Paiter *et al* (2017, p. 283 e 284) ao considerar “[...] a escola pública como espaço de formação e ao mesmo tempo de reprodução das desigualdades

sociais [...]”, é que a proposta de Educação do Campo cria possibilidades de superar essa lógica da descontextualização, provocando mudanças no currículo. Portanto, o conhecimento não pode mais ser visto como neutro, linear e a-histórico, mas sim propiciar aos sujeitos que compreendam e transformem sua realidade.

Nesse sentido, a Educação do Campo já nasce com pressupostos muito bem formados, a partir da luta de movimentos que a defendem como necessidade para a educação desses povos.

Já as Licenciaturas em Educação do Campo nascem de um grande movimento social, da mobilização e da luta social dos povos, a partir da organização coletiva e não de políticas públicas. Porém, muito antes desta modalidade de Educação surgir, a Educação do Campo, em si, inicia em 1998.

A I Conferência Nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, e organizada pelo MST, CNBB, UnB, Unicef e Unesco, inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004, recebeu apoio e a participação de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública (TAFFAREL, 2011, p. 66).

A Licenciatura em Educação do Campo é resultado das lutas e demandas dos movimentos sociais, sendo uma nova modalidade de graduação, justamente para os próprios sujeitos camponeses. O objetivo desses cursos é de formar e habilitar profissionais do campo para o campo, ou seja, cursos com uma estratégia metodológica baseada na formação para docência multidisciplinar: essas “[...] graduações objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.” (BRICK *et al*, 2014, p. 11).

Na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – CNEC, realizada em 1998, como citado, exigiu-se uma política pública específica para a formação de educadores do campo (MOLINA, 2015). Dessa forma, para uma oferta de educação de qualidade, articulada às demandas discutidas foram sistematizadas as discussões realizadas durante a I e II Conferência.

Na II CNEC, é instituído um documento que registrou essas demandas. Partes delas materializaram-se no projeto piloto da Licenciatura em Educação do Campo, em que ficou instituído um Grupo de Trabalho “[...] responsável pela elaboração da proposta que deveria subsidiar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, na proposição do Ministério da Educação – MEC [...]” (MOLINA, 2015, p. 150).

Com base no acúmulo acadêmico demonstrado nos seguintes critérios: experiência com formação de educadores do campo, em licenciatura por área do conhecimento e/ou ainda, experiência em gestão compartilhada com as representações do campo, algumas instituições foram escolhidas para compor a experiência piloto (ROCHA, 2011). Logo, houve a implementação em quatro universidades: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB).

Segundo Molina (2011), a Educação do Campo nasce comprometida com a transformação das condições de vida do povo camponês, preocupada em elevar o nível de escolarização dos sujeitos, contribuindo para a promoção de mudanças no campo, sem desconsiderar os processos culturais, estratégias de socialização, relações de trabalho, lutas cotidianas e sua identidade.

Ao ver a escola como um espaço de disputa, como aponta a compreensão gramsciniana e, ainda, como um espaço de produção contra hegemônica aos valores da sociedade capitalista, o objetivo da Educação do Campo é formar sujeitos provindos da classe trabalhadora, que sejam capazes de contribuir com uma formação crítica dos educandos, oportunizando-lhes condições para compreenderem os modelos que regem o campo e entendê-lo como parte de uma totalidade maior e que, por sua vez, está em disputa entre a classe trabalhadora e a capitalista (BRICK *et al*, 2014).

Ao se referir sobre a Licenciatura, a autora Jesus (2011a, p. 85), destaca que “a concepção política que se expressa na sua grade, na sua construção, na sua proposta pedagógica e na sua organização revela uma intencionalidade pedagógica diferenciada”. Para a mesma autora, o curso referido tem como prioridade formar docentes que vejam os conteúdos com olhos sob outra lógica, equivalente, a de superar um ensino depositário e conteudista para um ensino focado na realidade, com o objetivo de melhor compreendê-la, a partir do entendimento dos conceitos

necessários para encontrar soluções dos problemas locais, de modo a articular intervenções, enfrentando os problemas sociais.

Pensando na educação que se quer para a classe trabalhadora, popular, precisa-se de um projeto de educação contra hegemônica que permita a essa população compreender as ciências sistematizadas, que os conhecimentos são produtos históricos e não neutros. Para essa educação ser possível, é necessário que os meios de produção sejam mudados, tanto na escola, quanto nas relações sociais e de trabalho (SANTOS *et al*, 2017).

Tudo isso com o objetivo da escola garantir que os jovens não abandonem o campo para estudar, rompendo com a lógica de que eles precisam buscar por sobrevivência na cidade, pois:

A Escola do Campo é um dos principais fatores que contribuem para a permanência das famílias no meio rural. Entretanto, a educação para os trabalhadores do campo sempre esteve voltada para a sua desqualificação e descaracterização como sujeitos do campo. A educação no campo, quando ofertada, era destinada à formação de mão de obra (SANTOS *et al*, 2017, p. 171).

Para que sejam cumpridos nas escolas do campo os objetivos dessa modalidade de educação, tais como a forma atual da organização escolar e do trabalho pedagógico, são necessários docentes formados com essa perspectiva de ensino, que possam realmente efetivar esse projeto e tornar as escolas “[...] espaços que de fato contribuam com as lutas da resistência camponesa para que os sujeitos que as protagonizam possam permanecer em seus territórios.” (SANTOS *et al*, 2017, p. 172).

Como mencionado anteriormente, são necessários docentes que tenham uma formação que os prepare para esse contexto apresentado, que sejam capazes de tratar sobre os elementos acima descritos, Portanto, em 2007, a SECADI, por intermédio do Programa de apoio as Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo), iniciou os processos de negociação com as quatro universidades, já mencionadas, para a implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo em nosso país.

Para essas Licenciaturas em Educação do Campo, existem princípios formativos gerais, os quais trazem especificidades sobre o perfil de profissional do

campo que se intenciona formar (MOLINA, 2011). Dessa forma, espera-se que a Reforma Agrária, a Agroecologia e a Soberania Alimentar, que são as grandes questões que fundamentam a Educação do Campo, logo os cursos de licenciatura possam ter eixos que articulem as estratégias pedagógicas de formação de educadores do campo, assim como a organização do trabalho pedagógico garanta a articulação entre a realidade e a teoria para sua compreensão (MOLINA, 2011).

Segundo Gubur e Toná (2012, p. 64) compreende-se que a agroecologia “[...] seja inseparável da luta pela soberania alimentar e energética, pela defesa e recuperação de territórios, pelas reformas agrária e urbana, e pela cooperação e aliança entre os povos do campo e da cidade”. Assim, nestes próximos parágrafos, serão descritos elementos que justificam as grandes questões que fundamentam a Educação do Campo: a Reforma Agrária, a Agroecologia e a Soberania Alimentar, os quais vamos chamar de tripé ou três pilares que sustentam a Educação do Campo.

A Agroecologia se caracteriza por “[...] um conjunto de conhecimentos sistematizados, baseados em técnicas e saberes tradicionais (dos povos originários e camponeses) [...]” (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 57). Ainda

Como ciência, a agroecologia emerge de uma busca por superar o conhecimento fragmentário, compartimentalizado, cartesiano, em favor de uma abordagem integrada. Seu conhecimento se constitui, mediante a interação entre diferentes disciplinas, para compreender o funcionamento dos ciclos minerais, as transformações de energia, os processos biológicos e as relações socioeconômicas como um todo, na análise dos diferentes processos que intervêm na atividade agrícola (GUBUR e TONÁ, 2012, p. 60).

Contudo, o modelo tecnológico hegemônico, o agronegócio, tem ameaçado a permanência e a produção dos camponeses no campo, segundo essa ideologia que respeita a biodiversidade e o equilíbrio com a natureza (GUBUR e TONÁ, 2012). Para Gubur e Toná (2012), os camponeses motivam experiências no modo de produzir, resistindo ao modelo do agronegócio.

Já a “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir.” (STEDILE, 2012, p. 657).

Para Stedile e Carvalho (2012, p. 715) a Soberania alimentar

[...] é o conjunto de políticas públicas e sociais que deve ser adotado por todas as nações, em seus povoados, municípios, regiões e países, a fim de se garantir que sejam produzidos os alimentos necessários para a sobrevivência da população de cada local.

No entanto, hoje, há uma situação mundial contraditória: de um lado a humanidade nunca havia produzido tantos alimentos e de outro nunca tantas pessoas estiveram privadas do acesso a esses alimentos. Consegue-se beneficiar, estocar, armazenar, mas não se consegue garantir a sobrevivência da própria espécie (STEDILE e CARVALHO, 2012, p. 716). A lógica do capital é uma lógica competitiva e não colaborativa e não se quer mais reproduzir isso em nossas escolas.

Existe, então, uma necessidade de

[...] formar educadores, educandos e comunidade no sentido de instrumentalizá-los a interpretar a sua realidade cultural, social, material e sobre elas agir com autonomia e criatividade, com respeito a seus saberes e fazeres, contribuindo para o desenvolvimento em suas múltiplas dimensões e buscando promover uma economia voltada para o campo permeada pela agricultura familiar, promovendo a sustentabilidade, a vida (SOUZA e BRICK, 2017, p. 31).

Uma experiência além dos cursos de formação de docentes que já vem acontecendo é a Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática, a qual está de acordo com os Projetos Pedagógicos (PP's) dos cursos em questão, como por exemplo, a formação docente por áreas de conhecimento (MOLINA e BRITO, 2017), a qual

[...] objetiva contribuir com a transformação das estratégias tradicionalmente utilizadas para elaborar os planos de ensino das escolas, possibilitando novas estratégias de seleção de conteúdo que busquem superar a fragmentação do conhecimento, bem como objetivem fomentar e promover o trabalho coletivo dos educadores. Tais estratégias devem ser articuladas à questão maior, que é a colocação do conhecimento científico a serviço da vida. Para isso, ele deve estar comprometido com a transformação das condições de profunda desigualdade e injustiça vigentes no campo brasileiro, decorrentes da intensificação e agravamento do modelo agrícola hegemônico pelo agronegócio, que cada vez mais intensamente desterritorializa os sujeitos camponeses, na busca das terras em seu domínio para nelas implantar mais monoculturas, promover mais destruição ambiental, utilizar mais agrotóxicos, promover mais devastação da natureza e destruição da biodiversidade, da água, do solo, além de obter mais lucro (MOLINA e BRITO, 2017, p. 338 e 339).

Outra preocupação é a de “[...] descentrar a formação do educador da docência, sem deixar de dar a ele o tratamento rigoroso que o objeto de profissionalização do curso exige [...]”, ou seja, superando a dicotomia histórica entre ensino e formação humana, em que o docente visa o desenvolvimento omnilateral do ser humano (CALDART, 2011, p. 103).

Todavia, para uma formação integral, segundo Britto (2011, p. 170) existem alguns aspectos referentes à organização curricular que são considerados dificuldades, como, por exemplo, “[...] a hierarquização dos saberes e consequentemente das áreas disciplinares; dificuldades na realização de um planejamento coletivo; aspectos referentes aos sujeitos e as limitações da formação inicial dos profissionais.”

A partir desses pressupostos já mencionados neste texto, segundo o quadro elaborado por Maria do Socorro Xavier Batista (anexo 2, s.d.), baseado em consultas aos PP’s dos Cursos, de quadro elaborado por Molina (2015) e do quadro constante no Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo (2014), existem atualmente quarenta e oito universidades que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo em todo o território Brasileiro, sendo eles organizados em cinco áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos (Artes e Literatura, Artes Visuais e Música, expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes), Ciências Humanas e Sociais (Filosofia e Sociologia, História, Geografia Filosofia e Ciências Sociais), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química, Agronomia e Biologia), Ciências Agrárias e Matemática, sendo que elas podem estar organizadas de formas distintas, dependendo da Instituição de Ensino Superior.

No estado do Rio Grande do Sul – foco deste trabalho – são, atualmente, cinco Instituições que ofertam o curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, a contar: Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Campus Porto Alegre e Campus Litoral Norte, Universidade Federal do Rio Grande – Campus São Lourenço do Sul, Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Campus Dom Pedrito e Instituto Federal de Farroupilha – Campus Jaguari.

Na sequência, discutem-se os referenciais que regem essa modalidade de educação.

1.2 Referenciais Legais

Nesse percurso histórico da Educação do Campo e da criação e implantação de cursos de Formação de Educadores do Campo, houve alguns avanços na construção dos documentos que promovem um amparo legal.

Assim, para guiar as licenciaturas em Educação do Campo, há, como subsídios: a Lei nº 9.394/1996, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que trata sobre a formação de profissionais da educação como competência das universidades; o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, sobre “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, o qual foi provocado pelo artigo 28 da LDB e propõe medidas de adequação da escola à vida do campo - importante, pois atende as demandas da sociedade, considerando o campo como espaço heterogêneo, a multiculturalidade, dentre outros.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001, sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, apresenta uma proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que “Institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo”, que são um conjunto de princípios e de procedimentos para adequação às modalidades de ensino. Além disso, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, discute sobre a organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino, aplicando-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

O Parecer CNE/CES nº 67/2003, constitui-se um “Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação”, para que a elaboração dos PP’s esteja em conformidade com as DCN e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação – LDB nº 9394/96 (p. 10), a qual garante, no art. 28, que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesse dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

O Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que dispõe sobre “Dias letivos e aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância”, entende a PA como a melhor alternativa para a Educação do Campo.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que “Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, que não é destinada somente aos agricultores, mas sim, às populações rurais em sua diversidade: pescadores, ribeirinhos, assentados, quilombolas, indígenas, dentre outros.

Ainda, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, no qual a Educação do Campo será concretizada mediante a oferta de formação inicial e continuada, bem como as condições necessárias para que isso ocorra.

Já na Portaria nº 948, de 21 de setembro de 2015, o Ministério da Educação “Institui o Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo”, em que fica instituído o GT para assegurar a distribuição das escolas do campo de acordo com a necessidade, propor aperfeiçoamento pedagógico, melhorar a articulação entre a Educação Básica com a Superior. Essa foi uma portaria, ainda do governo da presidenta Dilma Rousseff, que seria amparada pela Secadi, a qual não está mais em vigor.

A próxima seção trará alguns escritos sobre a organização por área de conhecimento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

1.3 Pressupostos formativos

1.3.1 Organização por área do conhecimento

A Educação do campo enquanto movimento, está pautada pela luta em contraposição às precariedades das condições sociais, à classe exploradora, às desigualdades e às injustiças que decorrem do modelo social, ambiental e econômico que vivemos, o qual está saturado e que visa apenas a economia. Por sua vez almeja o campo entendido:

[...] como espaço de cultura e identidade própria, com pessoas que trabalhem em sua terra e por meio dela obtenham seu modo de produção de vida; que tenham como modelo de agricultura os pressupostos da Agroecologia; e que se organizem de forma coletiva em associações, cooperativas ou em outras que compartilhem de princípios similares (PAITER, 2017, p. 43).

Dessa forma, pensando que historicamente a sociedade acredita em uma concepção neutra de ciência, é preciso um olhar que busca a transformação do cenário atual que vivemos, objetivando relações sociais mais críticas e permitindo que as populações que tiveram o direito aos conhecimentos negados até então, possam ter acesso, garantindo um ensino de ciências para a vida (PAITER, 2017).

E quando pensa-se na história da educação, a sociedade influenciou muito o ensino das ciências, bem como o próprio conceito do que se entende por ciência, inclusive, por muitos, até os dias atuais. Nesse sentido, é importante salientar que a fragmentação da ciência ou até mesmo da produção do conhecimento tem uma intencionalidade que está a favor da hegemonia do sistema produtivo que rege a sociedade atual, ou seja, pode-se enxergar a fragmentação do conhecimento como uma produção social, construída nas relações de produção com viés de garantir o sistema econômico atual (FERREIRA & MOLINA, 2014).

Falando na formação por área do conhecimento, segundo Jesus (2011b, p. 153): “[...] o currículo inicia por perguntar qual seria então essa escola?”. E, assim, para a mesma autora, essa resposta está no fato de que os futuros educadores poderão intervir na sua própria realidade, tendo uma formação preocupada com a produção de conhecimento a partir da organização de conhecimentos já produzidos por outros.

Para Freire (2014a, p. 73):

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da *determinação*. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética.

Souza e Brick (2017) destacam a importância do autor Paulo Freire para que haja compreensão e entendimento dos limites gerados apenas com mera

transferência de informações – educação bancária. Assim, para esses mesmos autores, algumas categorias de Freire são necessárias, tais como “[...] educação libertadora, humanizadora, a dialogicidade” (2017, p. 32 e 33). Dessa forma, surgem algumas perguntas problematizadoras:

Até que ponto o professor tem problematizado, analisado e contextualizado os conteúdos a serem trabalhados com seus alunos? Os educadores dialogam com seus educandos? Os conteúdos escolares não devem ser vistos e comunicados aos alunos como uma imposição, mas sim tratados como uma necessidade pessoal e social, para que, ao serem aprendidos e incorporados, possam vir a ser um instrumento de mudança social. Para que os conteúdos tenham sentido para os educandos, eles e os sujeitos da comunidade da qual fazem parte devem ser vistos como protagonistas do processo de conhecer, o que é possível ao investigar os temas geradores a partir dos quais se obtém os conteúdos escolares. É neste contexto que se inaugura a dialogicidade: no processo de investigação temática (SOUZA e BRICK, 2017, p. 33).

Nesse sentido, pensando em uma Educação libertadora e nas categorias Freireanas acima mencionadas, é preciso realizar uma articulação entre os conhecimentos pré-estabelecidos, reestruturando o currículo de Ciências, ou ainda, avançar um pouco mais e refletir sobre uma nova estruturação curricular ao se selecionar conhecimentos para a finalidade que se busca nos cursos organizados por área de conhecimento.

A leitura de um curso de licenciatura por área do conhecimento, multidisciplinar, segundo a experiência da UFMG, iniciada em 2008, permite perceber a riqueza de possibilidades dessa prática para a escola (ROCHA, 2011). Sendo que, para ela, o avanço na superação do formato estruturado em torno das disciplinas é um desafio.

Outro desafio para a Educação do Campo é “A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade sócio-econômica do meio rural na atualidade [...]” (MOLINA, 2011, p. 48), que, para Jesus (2011b), pode dar-se por meio dos Círculos de cultura (CC).

De acordo com Fiori (2014b, p. 15), nos CC “Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do grupo”, sendo eles capazes de expressar juízos.

Assim, a formação por área é um modo de organização que articula componentes disciplinares, por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos que objetivam dialogar entre si, a partir de recortes da realidade, superando a fragmentação, buscando a compreensão da totalidade e da complexibilidade da realidade (MOLINA, 2011).

A organização em área do conhecimento pode ser vista de duas formas: como organização curricular ou como método de trabalho pedagógico. Dessa maneira, trata-se de uma profunda mudança na organização de trabalho docente, e, independente de estarmos tratando da Educação Básica ou Superior, tem a perspectiva de comprometer-se no processo formativo dos educadores e na gestão das instituições, a partir de mudanças (MOLINA, 2011).

Ainda sobre a organização por área, também para Caldart (2011), ela pode ser vista em dupla perspectiva. A primeira, de viabilizar a criação de mais escolas do campo (docentes multidisciplinares) e, a segunda, de oportunizar equipes docentes, por área de conhecimento, que supere a lógica da fragmentação curricular, fortalecendo um trabalho integrado.

As escolas do campo têm fechado suas portas nos últimos anos em função da pouca procura e do número insuficiente de estudantes nas turmas. Sendo assim, a partir da necessidade das escolas do campo, é fundamental pensar os motivos e as estratégias para reverter esses fatos.

Segundo Molina (2015, p. 156), “Para que estas novas graduações possam cumprir os desafios para os quais foram desenhadas [...]”, é imprescindível a presença dos Movimentos Sociais. Trata-se de contribuir para formação de educadores do campo vinculados às lutas sociais e sua permanência nesses territórios.

Assim sendo, o perfil dos educadores do campo, a partir das Licenciaturas em Educação do Campo, desde sua concepção, visa um olhar pelas lutas pela terra, pela manutenção dos territórios, pela construção de novas escolas e não fechamento das já existentes, pelo acesso à água, pelas práticas agroecológicas e pela soberania alimentar e não pelo agronegócio, enfim, por todos os desafios que dão sentido à concepção e ao perfil de educadores do campo (MOLINA, 2015).

Sobre a formação de docentes para a Educação do Campo, segundo Caldart (2011), a primeira convicção é de que o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo não deve estar centralizado na docência por área do conhecimento, mas sim deva ser apenas uma ferramenta para desenvolver a docência, que dê conta de refletir sobre os caminhos da transformação da escola do campo.

De tal modo, a organização curricular por área do conhecimento tem como desafio a habilitação para a docência por área e também a superação de um educador meramente transmissivo, entretanto que não descuide do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, objetivando a transformação da realidade e, para isso, sua compreensão (CALDART, 2011). Para Freire (2015, p. 29), “Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

Dessa maneira, a formação por área não pode se restringir apenas às disciplinas, mas à apropriação de conhecimentos que já são frutos de esforços interdisciplinares (CALDART, 2011). Em se tratando da área:

A formação específica deve garantir o domínio das bases das ciências a que correspondem as disciplinas que hoje compõem sua área de habilitação, o que quer dizer trabalhar no curso os conceitos estruturadores e básicos e a epistemologia de cada disciplina (CALDART, 2011, p. 118).

Segundo Brick *et al* (2014), a possibilidade dos cursos de licenciatura em Educação do Campo serem disciplinares foi descartada por dois motivos. O primeiro deles, por ser inviável de manter um docente por disciplina nas escolas do campo em que geralmente possuem um número muito reduzido de estudantes, principalmente nas etapas finais da educação básica, bem como que a carga horária seja completada em diversas escolas em função da distância. O segundo, pela dificuldade de por em prática os objetivos formativos mais amplos do curso em questão.

Nesse sentido, para Rodrigues (2011, p. 126) podem ser identificados alguns limites, tais como: “[...] a dificuldade de pensar e agir como área, em contraponto a formação disciplinar dos educadores responsáveis por planejar e conduzir as práticas [...]”, a escassez de tempo para planejamento, dificuldade em estabelecer diálogo com as demais áreas, entre outros.

Deste modo, ficam as seguintes questões de Rodrigues (2011, p. 126): o “[...] que seria, de fato, uma formação por áreas de conhecimento, quais os elementos que a diferenciam de uma formação específica e disciplinar e como operacionalizá-la efetivamente nas aulas?” A partir dessas questões, o próprio autor entende que a interdisciplinaridade é a possibilidade de superação dos limites até aqui apresentados, como um fazer novo, que seja capaz de articular os saberes das diferentes disciplinas, seja através da utilização de um tema ou do trabalho integrado e coletivo, etc.

É nesse sentido que, para Rodrigues (2011, p. 141), “O currículo da escola deve ser entendido como a organização de tempos e espaços do processo educativo, visando à construção de conhecimento [...]”, envolvendo a totalidade da escola. Para isso, as áreas do conhecimento devem ser compreendidas como importantes para a docência, na implementação da interdisciplinaridade para aprendizagens significativas e produção de conhecimentos científicos (RODRIGUES, 2011).

Segundo Britto (2011), foram delineadas algumas proposições para a elaboração dos planos curriculares, tais como o diálogo entre as disciplinas, a superação da visão fragmentada dos tradicionais currículos, seleção de temas integradores, a pesquisa, a relação teoria/prática e o protagonismo estudantil.

Portanto, de acordo com o mencionado, também é necessário repensar: o que é ciência? Que, para a mesma autora:

[...] é importante condicionar essas reflexões à clareza de uma concepção de Ciência, compreendida como uma atividade humana, ou seja, social, histórica e cultural, que não é neutra nem linear e é produzida a partir da interação entre sujeito e realidade social, contrapondo-se a visão mecanicista (BRITTO, 2011, p. 173).

Segundo Paiter (2017), é importante considerar o trabalho coletivo rumo à interdisciplinaridade, por parte dos docentes, na formação por área do conhecimento, para a formação das Licenciaturas em Educação do Campo, bem como a questão da área do conhecimento existe para suprir as demandas das escolas do campo, pois há distâncias consideráveis entre as escolas, que ocasionam o problema de deslocamento desses educadores, por não conseguirem completar sua carga horária em apenas uma escola.

Essas inquietações estarão sendo discutidas com mais ênfase na próxima seção.

1.3.2 Área das Ciências da Natureza

A área das Ciências da Natureza, segundo Jesus (2011b, p. 157), “[...] objetiva explicar os fenômenos da natureza e suas relações com o homem e com os construtos intelectuais oriundos dessa relação”. Ainda segundo Jesus (2011b), ela se caracteriza por ser uma elaboração/construção humana, portanto, interfere no construto social e cultural.

A Ciência é uma construção humana e ensinar Ciência passa por um processo de construção e reconstrução do conhecimento. É possível aprender de muitos modos, e a vivência permite uma série de experiências e concede a oportunidade de envolvimento e reflexão sobre diversas situações e assuntos (LOPES & BIZERRIL, 2014, p. 207).

Para Britto (2011, p. 166), ficam algumas questões que nos provocam sobre tal temática, como:

- Como isso se aplica de forma prática na formação de professor@s?
- Em especial, na área de CN e MTM, como superar as rígidas barreiras interdisciplinares dos campos de conhecimento: Biologia, Química, Física e Matemática?
- Como a formação por área de conhecimentos pode contribuir com uma prática educativa reflexiva e inovadora perpassada por uma postura político-pedagógica e pedagógica-política?

Sobre a área de conhecimento e o processo de reorganização curricular, segundo Britto (2011, p. 170), as contribuições de pesquisadores que realizam seus estudos baseados nas categorias de “[...] dialogicidade, problematização, contradição e interdisciplinaridade como orientadoras das reflexões/ações na prática educativa desenvolvidas na interface entre as teorias freireanas, currículo e Educação em CN [...]”, são importantes.

Assim, os debates sobre a formação por áreas de conhecimento “[...] tiveram que contemplar algo imprescindível, a interdisciplinaridade, na medida em que uma abordagem por área remete à diluição das rígidas fronteiras disciplinares [...]” (BRITTO, 2014, p. 68). Isso ainda implica dizer que o estudo da realidade é complexo e necessário “[...] quando é tomado como ponto estruturante para

organização de um processo formativo que pretende realizar uma educação emancipatória dos sujeitos” (BRITTO, 2014, p. 68).

Tudo isso não isenta dizer que ao construir um currículo de ciências não haverá um recorte por parte do docente, do conhecimento científico, que omitirá ou priorizará alguns conhecimentos, mas sim, que isso precisa ser feito com autonomia e que parta da realidade dos educandos. Uma ideia, segundo Bizerril (2014), é partir de temas que surjam de questões-problema, com o intuito de problematizar a realidade dos discentes, utilizando do conhecimento científico como apoio para a construção de uma visão crítica e, se possível, oportunizando ações concretas de transformação das situações vivenciadas.

Dessa forma, “Ensinar Ciências requer envolvimento com questões reais e concretas, disponibilidade para o trabalho interdisciplinar e coletivo, além de estratégias para a materialidade de cada situação” (LOPES & BIZERRIL, 2014, p. 205).

Para Paiter (2017), os componentes curriculares da área de Ciências da Natureza têm certo olhar para a realidade ou recortes da mesma, o que colabora e colaborou para a fragmentação e especialização ao longo do tempo, porém mantendo sempre certa complementariedade entre Biologia, Física e Química, que as torna uma área ampla.

Significa que a interdisciplinaridade na área do conhecimento poderá acontecer, se houver diálogo e trabalho coletivo, mas defende-se que a formação multidisciplinar, ou seja, por área do conhecimento, nesse caso, sirva para que o docente desta área possa planejar com os colegas das outras áreas e possa, a partir de um tema comum a todos, decidir quais os conteúdos científicos necessários a sua compreensão - interdisciplinaridade.

A questão é um ensino voltado a uma determinada realidade, valorizando-a. Nesse sentido, Brick (2017) destaca que outro projeto de sociedade seja possível, menos injusto, e também desafiador, ao estabelecer relações entre o mais particular e universal da área. Ao tratar da área, o mesmo autor diz que, nas ciências da Natureza, o objeto de ensino deve ter como referência a realidade, ou seja, é preciso ensinarmos a partir da realidade do mundo vivido.

A educação na sua forma atual não permite que os sujeitos possam transformar a realidade. Estamos há décadas reproduzindo uma educação alienante, na qual o estudante não vê sentido algum (COSTA *et al*, 2017). Por isso, muitas vezes escutamos o discente clamar nas aulas: “Pra que eu vou usar isso?” e, na maioria das vezes, os docentes respondem que é para o futuro, mas esse futuro nunca chega. O estudante precisa ver sentido no agora e isso só é possível quando se trata de sua realidade, do seu pertencimento, em que seus conhecimentos sejam valorizados.

Nesse mesmo viés, Auler e Roso (2016, p. 373) destacam três dimensões necessárias: “[...] a busca de currículos temáticos, a interdisciplinaridade e a construção de uma cultura de participação em processos decisórios”, entretanto para que essa última dimensão ocorra, articular as demais com a realidade é fundamental.

Outra preocupação de Auler e Roso (2016) é de que:

[...] se não tivermos uma compreensão dos limites colocados pela organização espaço-temporal da escola, podemos nos iludir reduzindo o não avanço, de práticas mais interdisciplinares, à formação deficiente dos professores, a uma suposta falta de vontade dos mesmos. Uma responsabilização, única, do sujeito professor. Essas problematizações querem sinalizar a necessidade de rupturas na organização espaço-temporal da escola, sem as quais, possivelmente, ficaremos, por um longo tempo, reféns das sempre “práticas possíveis”, pontuais, não amplificadas (AULER e ROSO, 2016, p. 384).

Essa não é uma preocupação desnecessária, pelo contrário há a necessidade de enxergarmos os desafios para criarmos estratégias de superá-los, no entanto, com a formação por área do conhecimento da Educação do Campo, muito desses empecilhos não acontecerão, pois a dinâmica desta modalidade de educação colabora para a superação destes desafios.

Historicamente, no século XIX, o ensino de ciências predominava apenas para as elites, com a perspectiva de carreira científica. Atualmente, o ensino de ciências é mais voltado para a cidadania, bem como a participação do sujeito, como leitor do mundo mediado pela ciência e tecnologia. Ainda, na modernidade, há uma influência cada vez maior de ciência e tecnologia, propiciado pela perspectiva de progresso e de controle do ser humano da natureza, gerando condições de vida “adequadas” para uma minoria da população (BRICK, 2017) – isso é o que sonhamos, contudo, na prática, ainda não acontece e os docentes saem sem formação para isso.

Porém, muito embora “[...] ensino de CN se fundamentem na presença e influência crescente da ciência no mundo contemporâneo, também denuncia-se o quanto o ensino de ciência praticado está distante desse mundo” (BRICK, 2017, p. 36). Deseja-se um ensino de ciências pensado pelos alunos, em uma relação que possa estabelecer uma atividade formativa.

Foi na década de 70 que iniciou um movimento de acesso à escola para a população de modo geral. Antes, inclusive, tanto alunos da educação básica como superior tinham que ter um grande capital para frequentar a escola/academia. Esse era o tipo de aluno. Mas, e hoje? E, nas escolas do campo? Assim, é preciso conhecer a realidade dos estudantes, seja na Educação Básica ou Superior e um dos caminhos apontados para os processos de construção curricular são os Temas Geradores (BRICK, 2017), que serão discutidos a frente.

Basta pensar na educação formal que temos: muitos estudantes largam a escola por justificarem que lá nada aprendem de útil para o seu dia a dia. Sabe-se que no campo grande parte das crianças e adolescentes já ajudam seus pais em suas propriedades na agricultura. Que ensino eles precisam? Muitos com acesso a informações trocam o ensino formal pelo informal, em que ao atuarem como autodidatas pesquisam soluções para os seus reais problemas do dia a dia.

E, a crítica aqui poderia se estabelecer no seguinte sentido: “e o vestibular e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)? O sujeito do campo não tem direito de sair do campo?”. Se estivermos, ideologicamente, querendo que os jovens saiam do campo, que campo teremos no futuro? Mas a questão também, não é obrigá-los a ficar, mas construirmos com eles possibilidades de utilizarem o conhecimento produzido na escola em suas propriedades, transformando suas realidades e tendo uma vida mais saudável. A grande questão é desconstruirmos a imagem, construída historicamente, que o rural é um lugar de atraso e criar condições de avanços, respeitando o equilíbrio da natureza a partir de seu entendimento que não é fragmentado.

Assim, a compreensão da realidade auxilia no diálogo, seja em diferentes níveis (como, por exemplo, docente e discente) e, também, sob a compreensão de diferentes áreas (interdisciplinaridade), ou seja, é fundamental para o ensino, a partir da área do conhecimento, a compreensão da realidade, bem como o trabalho

coletivo, de formações e planejamentos, objetivando a transformação da realidade. De qual realidade estamos falando?

Esse movimento, impulsionado pela mídia de massa, tem um efeito na baixa auto-estima e no medo do povo, o que gera a sua inércia diante de problemas fundamentais como: falta de saneamento básico, analfabetismo, fome — que apesar de reduzido ainda existe —, concentração agrária, dívida pública, financiamento público de atividades — que promovem mais ainda a concentração de terras e a degradação ambiental —, falta de condições de trabalho dos professores, privatizações de setores estratégico como o energético, da mineração e da educação superior — que somam mais de 80% das matrículas subsidiadas em grande parte por dinheiro público. Não é nosso objetivo exaurir os casos, mas tão somente mencionar situações que direta ou indiretamente, imediata ou mediata, tem gerado vítimas.

Diante desses casos, a escola tem algum papel? E a disciplina escolar com a qual o professor trabalha pode contribuir para a compreensão menos preconceituosa e estereotipada das vítimas dessas situações? Em que medida a fragmentação do real, nesses casos, além de não fazer da situação concreta um desafio gnossológico-comunicativo, prejudicaria um olhar complexo, recaindo muitas vezes num cómodo corporativismo em que o compromisso com a área, epistêmica e/ou profissional, seja maior do que com a busca de superação de situações desumanizadoras? (BRICK, 2017, p. 45).

Nesse sentido, é que historicamente esses aspectos da realidade não eram pensados, mas hoje, com uma Educação Popular, precisam estar nos currículos, nas formações, nos planejamentos. Segundo Brick (2017), aspectos da realidade são tomados como objeto do conhecimento, como parte da realidade que condiciona as relações, ao mesmo tempo que o autor já mencionado cita a relação de um tripé: sujeito, realidade e conhecimento.

Ao falar da escola, esses sujeitos não podem ser tratados como recipientes vazios de conteúdos, mas sim como sujeitos de direitos, para além dos direitos vigentes em nossa época. Porém, a escola sozinha não resolve o problema, não realiza a transformação social, mas age oportunizando-a. Assim, o sujeito do conhecimento sabe que o conhecimento a ser construído objetiva a transformação da sociedade, mas existe a necessidade de serem realizadas investigações da realidade, em busca de Temas Geradores em decorrência dos conteúdos programáticos da educação (BRICK, 2017).

Para Freire (2014b, p. 87), a chamada educação bancária deve ser substituída por uma educação problematizadora, ou seja, no momento que

[...] o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Na sequência será discutida a importância da interdisciplinaridade para área das Ciências da Natureza.

1.4 Interdisciplinaridade e Tema Gerador

1.4.1 Interdisciplinaridade

Quando se fala em interdisciplinaridade, defende-se uma reorganização curricular em que o currículo seja pautado em questões importantes para a vida e a formação cidadã dos estudantes. Sendo assim, defendemos uma mudança de currículo, assim como propôs a Educação do Campo, que segundo Ferreira & Molina (2014), favoreçam um trabalho pedagógico organizado por área de conhecimento, com perspectiva interdisciplinar, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos, em que a interdisciplinaridade seja um esforço conjunto das áreas para compreender a realidade, problematizando as contradições em prol da práxis.

Nesse sentido, o porquê ser fundamental que o currículo seja uma construção coletiva, baseado em situações-limites sociais, no qual os docentes possam conhecer uma nova forma de selecionar conteúdos.

Com base em algumas leituras, foi possível perceber que:

[...] a proposta curricular via tema gerador oportuniza não apenas a voz do educando no currículo, como também possibilita a interrelação de conhecimentos e requer o rompimento com a concepção instrumental do conhecimento em que os conteúdos são vistos como objeto do conhecimento para adaptação ao contexto social, em que somente os alunos são vistos como sujeitos do processo educativo. Por outro lado, o currículo interdisciplinar via tema gerador visa fortalecer a concepção ético-crítica do conhecimento, em que a realidade é vista com o objeto de conhecimento, os educadores e os educandos são vistos como sujeitos e o acesso aos conhecimentos científicos são fundamentais para a transformação do contexto sócio-histórico (CRMB, 2013) (VASCONCELOS & SCALABRIN, 2014, p. 161).

A interdisciplinaridade (como questão gnosiológica) surgiu no final do século XIX, com o objetivo de dar uma resposta à fragmentação, que segundo Gadotti

(1999, p. 1), foi “[...] causada por uma epistemologia de cunho positivista. As ciências haviam-se dividido em muitos ramos e a interdisciplinaridade restabelecia, pelo menos, um diálogo entre elas [...]”, sem ter unidade e totalidade.

Assim, a tradição marxista colocou nas ciências um fundamento, a historicidade, em que a totalidade não seria alcançada através da interdisciplinaridade, mas através da história – referencial comum. Dessa forma, com a fragmentação do saber, surgem os especialistas e as largas fronteiras entre as disciplinas (GADOTTI, 1999).

Já na década de 70, segundo Gadotti (1999), a interdisciplinaridade nas ciências passa de uma fase humanista e filosófica para uma fase mais científica, nas ciências humanas, e na educação, em 80. Hoje, a interdisciplinaridade está fundamentada também na ética e na antropologia, no plano teórico e, ainda, no plano prático, sendo discutida no currículo.

Pensando nessa interdisciplinaridade, anteriormente foi apresentada a primeira convicção de Caldart (2011), na qual o Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo não deve estar centralizado na docência por área do conhecimento, mas sim deva ser apenas uma ferramenta para desenvolver a docência. Eis, agora, a segunda convicção da mesma autora, a qual menciona que as necessidades sobre a formação para a docência por área, tanto no campo teórico como prático, precisam ser pensadas como um projeto de transformação da escola atual, com o objetivo de contribuir com a desfragmentação e a superação do individualismo dos educadores.

Em um primeiro momento, ao interpretar as convicções de Caldart (2011) já apresentadas, entende-se que a implementação de processos interdisciplinares deva ocorrer na área de conhecimento em questão, e, então, surge uma nova questão: esse docente multidisciplinar dará conta de ter ações interdisciplinares individualmente ou haverá outros educadores da mesma área ou de áreas diferentes para trabalhar no coletivo? Essa questão buscará ser respondidas nos PP’s dos cursos e nas entrevistas (objetos de estudo desta pesquisa).

Segundo Rocha (2011), não há uma proposta pronta para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mas existe uma matriz curricular, a qual deve ser discutida, revista e ampliada a partir de possibilidades para se construir e organizar os conteúdos e tudo que vem com a organização da escola/academia, ou seja, “[...] busca-se o currículo como espaço/tempo de possibilidades de

germinação, florescência, frutificação e produção de novas sementes” (ROCHA, 2011, p. 33).

Entende-se que a interdisciplinaridade é um “[...] exercício de articulação entre diferentes modos de recorte epistemológico do real e conhecimentos resultantes” (MOLINA, 2011, p. 46). De tal modo, quando se busca pela práxis (teoria e prática/conhecimento e realidade), o trabalho pedagógico interdisciplinar torna-se uma exigência metodológica e epistemológica, por meio de um processo permanente de formação desses educadores.

Quando se discute interdisciplinaridade na educação em Ciências, não há como não falar nela no âmbito das Ciências Sociais, ainda mais em se tratando de Educação do Campo, pois os processos educativos são construídos pelas relações sociais (FRIGOTTO, 2008). Dessa forma, a questão da interdisciplinaridade para Frigotto (2008, p. 42) “[...] se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”.

Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar só é efetivado se os sujeitos envolvidos forem capazes de superar a fragmentação e o plano fenomênico, que são heranças fortes do empiricismo e do positivismo, sem caírem no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e enriquece o plano discursivo (FRIGOTTO, 2008).

Ao tratar de Marx, Frigotto (2008, p. 45) diz que:

Colocada a realidade social no plano histórico, acreditamos que o que Marx (1983) nos aponta no método da economia política se mostra um fermento fecundo e totalmente atual. Trata-se, pois de distinguir a esfera do conhecimento humano que se move no plano abstrato, no e pelo pensamento, do plano do movimento da realidade social que investigamos. Ascender do empírico ponto de partida, conhecido apenas na sua exterioridade, no seu caráter fenomênico, ao conhecimento efetivo das forças, mediações e determinações múltiplas que produzem esta realidade, exigem um processo, uma elaboração. Neste processo de elaboração, as categorias teóricas, os conceitos se constituem nas ferramentas indispensáveis, mas não suficientes e nem estáticas, da apreensão das determinações que nos permitem penetrar no tecido mais profundo que constitui a **realidade investigada**. Neste processo as categorias, para não perderem a sua historicidade, necessitam serem reconstruídas, redefinidas e saturadas com as especificidades dadas pela realidade investigada (grifo meu).

Sobre a interdisciplinaridade, esse autor quer dizer que o conhecimento social é unitário, ou seja, é produzido pelas relações e práticas, por meio de dimensões

biológicas, culturais, estéticas, etc. Portanto, o trabalho interdisciplinar passa a ser uma necessidade na produção do conhecimento em todas as áreas e é aqui que está a crítica de Frigotto (2008, p. 46) às ciências da natureza quando elas “[...] em nome da objetividade, neutralidade e imparcialidade [...]” se aplicam aos fatos sociais, que devem considerar o plano histórico-empírico.

Não há como não problematizar a interdisciplinaridade na Educação do Campo sem pensar nas lutas desses povos, que não deixa de ser uma luta de classes, a qual, para Frigotto (2008), situada na sociedade capitalista, implica entender que a “[...] interdisciplinaridade na produção do conhecimento nos é uma necessidade imperativa, mas nos é também um problema que está plotado na materialidade das relações capitalistas de produção da existência” (FRIGOTTO, 2008, p. 47).

A interdisciplinaridade está, então, em consonância com a Educação do Campo, pois seus pressupostos vão ao encontro um do outro, por exemplo: os sujeitos não dão conta individualmente de resolverem determinada problemática, que terá mais chances de ser exaurida se for um esforço coletivo, acumulativo e social. Para Frigotto (2008, p. 49), a seguinte questão é importante: “E sob que condições históricas tem se construído o processo de vida real dos homens até o presente?”.

O mesmo autor menciona que esse processo ocorreu por “[...] relações de dominação, exclusão e alienação mediante a cisão dos homens em classes ou grupos sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 49), sendo o capitalismo o modo de produção da existência humana e que esconde essas relações anteriormente citadas. Igualmente, os povos do campo por muito tempo ficaram excluídos.

A propriedade privada dos meios de produção, do mesmo modo como permite o poder de compra da força de trabalho das classes ou grupos sociais, de outro lado demarca uma divisão social do trabalho, em que residem a exclusão e a alienação dos homens (FRIGOTTO, 2008).

É preciso, então, perceber que a visão de conhecimento e de interdisciplinaridade não é fruto do atraso científico, mas sim uma forma de entender a realidade na história social. Isso leva a perceber que a própria classe burguesa limita-se a essas relações que mantém, ou seja, o modo de pensar fragmentário e linear, que traz problemas para a humanidade.

Dessa forma, segundo Frigotto (2008), as forças dominantes controlam os aparelhos hegemônicos (escola, mídia, dentre outros) e, ainda, os recursos materiais e financeiros, como podemos perceber na sociedade atual. Assim, é necessária a crítica ao modo dominante de produção, envolvendo a própria existência, a política, as concepções, as teorias e a realidade. Porém, essa crítica só é válida “[...] quando se transforma em práxis – reflexão teórico-crítica e ação prática na produção de alternativas ao modo alienante e excludente de produção da vida humano social” (FRIGOTTO, 2008, p. 55).

Para Caldart (2011, p. 108) “[...] a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade foram colocadas como objetivos de formação, por se entender que indicavam muito mais perspectivas de trabalho docente do que a forma de uma habilitação específica”. Além disso, para a mesma autora, “[...] a interdisciplinaridade não supõe a eliminação das disciplinas, mas sim uma articulação entre elas [...]”. Dessa forma, para que ocorra o trabalho interdisciplinar, as concepções de realidade, o conhecimento e as categorias de análise precisam ser condições prévias para o trabalho, tanto na pesquisa, como na prática pedagógica (FRIGOTTO, 2008).

Ainda, vale ressaltar que a formação de educadores do campo por área do conhecimento questiona “[...] os modos de produção e apropriação do conhecimento historicamente produzido e transposto nos processos escolares.” (PAITER, 2017. p. 57). Assim sendo, o currículo e a escola, do modo que estão configurados, são insuficientes para permitir que as contradições sociais sejam percebidas e superadas.

Segundo Rodrigues (2011), existem alguns elementos para a implementação da interdisciplinaridade, sendo eles: a) o pensar coletivo, b) utilização de temas que se originem de pesquisa da realidade local, objetivando a transformação das situações encontradas inicialmente, c) necessidade do diálogo, de conceitos que articulem a área, d) domínio do saber específico, entre outros.

Para Ferreira & Molina (2014), a interdisciplinaridade é um suporte pedagógico fundamental, desde que considere a realidade como eixo orientador do ensino aprendizagem, definindo os conhecimentos necessários, tanto na escola como na universidade.

Para Freire (2014b), as “situações-limites” condicionam o olhar dos homens para enxergar sua própria realidade e sua relação com o mundo, a fim de mudá-la, ou seja, isso ocorre quando “[...] a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações–limites”” (FREIRE, 2014b, p. 126).

Dessa forma, o que esses autores evidenciam é a possibilidade de relação, que torna possível uma articulação entre as situações-limites e a interdisciplinaridade, o que pode ocorrer por meio dos Temas Geradores (TG), explícitos na próxima seção, embora seja um trabalho coletivo desafiador.

De acordo com Delizoicov (1993), para que haja a compreensão do conhecimento construído, é necessário entender que não há dissociabilidade entre processo e produto, ou seja, além do produto é necessário comunicar o processo pelo qual ele foi construído. Nesse sentido, esse autor aponta um problema de ordem conceitual ao relatar sua experiência no Ensino Municipal de 1º grau, com uma proposta interdisciplinar. Para ele, esse problema é de ordem conceitual, pois se refere “[...] à seleção de conhecimento acumulado ao longo da história” (DELIZOICOV, 1993, p. 10). É nesse ponto que se reflete sobre a importância de eleger temas para a organização curricular.

Na experiência de Delizoicov (1993), a concepção de trabalho interdisciplinar:

[...] parte da ideia de que as várias ciências deveriam contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Nesta visão de interdisciplinaridade, ao se respeitar os fragmentos de saberes, procura estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção ao ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações. Ao invés do professor polivalente, pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema (DELIZOICOV, 1993, p. 13).

A citação acima, além de referir-se à concepção do que se pode chamar de interdisciplinar e de apontar caminhos e não receitas de algo que é por si só complexo. A formação multidisciplinar é para atender às demandas da realidade das escolas do campo. Afinal, muitas delas, como já mencionado, acabam fechando por não poderem manter um quadro amplo de docentes (com um docente para cada disciplina) e, também, sabe-se que se a escola tiver vários educadores com

formação multidisciplinar, para essa mesma realidade, é o trabalho coletivo, integrado, o objetivo dessa formação.

É nesse sentido que, após estudo do referencial teórico, entende-se, como Rodrigues (2011, p. 143), que as áreas do conhecimento permitem a introdução de processos interdisciplinares, a partir de espaços tempos ímpares com práticas dialógicas, sendo que as áreas podem superar os paradigmas da fragmentação, movimentando o processo educativo. Dessa forma, a organização escolar não fica parcelada em disciplinas e a organização curricular constitui uma forma integrada de planejar, propiciando o pensar coletivo nas escolas.

Segundo Thiesen (2008), independente de estarmos falando da dimensão pedagógica ou epistemológica da interdisciplinaridade, ela se sustenta por um conjunto formulado de princípios teóricos que abarcam a análise crítica do modelo positivista das ciências, resgatando a totalidade do conhecimento, pois se vive em uma teia de interações complexas e, necessita-se, segundo o mesmo autor, de uma “[...] visão articuladora que rompe com o pensamento disciplinar, parcelado, hierárquico, fragmentado, dicotomizado e dogmatizado que marcou por muito tempo a concepção cartesiana de mundo” (THIESEN, 2008, p. 553).

Nesse sentido, o papel da interdisciplinaridade na escola formal, no ensinar e no aprender, é articular as abordagens, pressupondo uma possível organização curricular. Tal perspectiva surge na metade do século passado, como necessidade da educação e das Ciências Humanas, a superação da fragmentação, por meio da tendência positivista com raízes no empirismo, naturalismo e mecanicismo (início da modernidade), quer dizer, com o objetivo claro da superação da fragmentação (THIESEN, 2008), como já mencionado.

Nas Ciências, em 1970, a interdisciplinaridade passa de uma fase filosófica para uma fase mais científica e, ainda, na prática, surgem projetos no campo do ensino e do currículo. Segundo Thiesen (2008), a interdisciplinaridade propõe que a unidade humana se recupere por meio de uma passagem da subjetividade para a intersubjetividade, recuperando a ideia da formação do homem total, inserido na realidade e o agente de mudanças no mundo.

É nesse sentido, do papel do homem no mundo, que Freire (2014b) questiona o nosso papel que

[...] não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui (FREIRE, 2014b, p. 120).

O educador é político e precisa ter o pensar e a linguagem do povo para contribuir com a sociedade, e aqui ainda vale frisar a importância do conteúdo programático para Freire, o que permite o diálogo e torna a educação uma prática de liberdade. Logo, para compreender o mundo é necessário o conhecimento científico acumulado historicamente.

Para Thiesen (2008), tanto nas Ciências como na educação, as práticas interdisciplinares não deixam em xeque a disciplinarização, mas promovem uma reflexão sobre o próprio pensamento, no sentido de valorizar o diálogo e a interação nos diferentes campos do saber.

É assim que o positivismo contribuiu para a especialização dos saberes e sua fragmentação, aumentando a distância da fronteira entre as disciplinas. Porém, os cursos em questão, de formação de Educadores para o campo, facilitam que a interdisciplinaridade aconteça com o auxílio da área do conhecimento e a possibilidade desta entre as áreas.

É preciso enxergar a escola como um lugar verdadeiro de aprendizado e construção de conhecimento, que deve acompanhar as transformações da ciência e apoiar a interdisciplinaridade para a construção de novos conhecimentos (THIESEN, 2008).

Segundo Gadotti (1999, p. 4), a Pedagogia do diálogo de Freire vai ao encontro da perspectiva que se defende de interdisciplinaridade. Contudo, a ação pedagógica aponta para “[...] a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social”.

Dentre as visões sobre interdisciplinaridade, Gadotti (1999, p. 6) prefere:

[...] ficar com o **construtivismo crítico** de Paulo Freire, que entende o conhecimento como um processo de construção e reconstrução do mundo. Uma **visão dialética** da interdisciplinaridade, pode ser muito útil no trabalho pedagógico, porque ela nos aponta sua verdadeira natureza, nos mostra os seus obstáculos sem nos fazer cair em ilusões idealistas, "fatasmagorias" como disse Marx em sua famosa Ideologia Alemã (grifos meus).

Para Freire (2014b), tanto a educação quanto a Investigação Temática² (IT) são momentos de um mesmo processo, pensando na concepção problematizadora, libertadora de educação. Nesse sentido, as categorias freireanas, já mencionadas anteriormente, tais como diálogo e prática problematizadora, são encontradas a partir do que o mesmo autor chama de Temas Geradores, em que “A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu” (FREIRE, 2014b, p. 142).

O processo de investigação temática pode propiciar a geração do conteúdo programático organicamente relacionado com a realidade local, pois exige a busca por conhecer a realidade daquele local e suas contradições. Nesse sentido, educador e equipe de pesquisadores precisam participar com interesse da vida da comunidade, além de envolvê-la na pesquisa, seja compondo grupos organizativos da comunidade, de festejo, da vida estudantil dos educandos/as, visitando residência de famílias, conversando com pessoas desses diversos espaços, pois, assim, estarão participando da vivência dessas famílias (SOUZA e BRICK, 2017, p. 34).

Contudo, um projeto interdisciplinar de educação precisa ser marcado pelo progresso e libertação, em que autonomia (moral e intelectual) e interdisciplinaridade andem lado a lado, em que a interação do sujeito com o meio é que constrói o conhecimento, sendo o papel do sujeito fundamental (GADOTTI, 1999).

Algumas experiências de trabalhos interdisciplinares, baseadas no referencial freireano, já vêm acontecendo em Instituições de Ensino Superior no Brasil, em nível de Pós-graduação. Uma delas é a descrita abaixo:

Com o intuito de contribuir com a formação continuada dos docentes dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, foram realizados quatro Seminários de Formação na Área de Ciências da Natureza e Matemática, no período de 2012 a 2014. Os eventos foram desenvolvidos pelo Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural (CETEC) da Faculdade UnB Planaltina (FUP), com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), para promover a reflexão acerca dos currículos das Licenciaturas em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática, vinculados ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), de modo a qualificar a atuação desses educadores no sentido da prática interdisciplinar (FERREIRA & MOLINA, 2014, p. 127).

² Investigação Temática é um processo de busca pelo Tema Gerador, que pode dar-se pelas 4 etapas de Freire (2014b) ou pelas 5 etapas de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011).

Assim sendo, entre os anos de 2012 e 2014, foram realizados quatro encontros, mediados pela educadora Marta Pernambuco (UFRN) e os educadores Antonio Gouvêa da Silva (UFSCar) e Demétrio Delizoicov (UFSC). Os encontros “[...] enfocaram a discussão de possibilidades para o trabalho interdisciplinar na área de ciências da natureza e matemática nas escolas do campo, com ênfase na organização curricular interdisciplinar a partir de temas” (BIZERRIL, 2014, p. 111).

Essa formação teve como objetivo principal

[...] promover a reflexão acerca das estratégias de seleção de conteúdos e organização dos currículos [...] das Licenciaturas em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza e Matemática, de modo a qualificar a atuação desses educadores no sentido de promover, efetivamente, a prática interdisciplinar. Esses Seminários também tiveram como objetivo propiciar espaço de troca de experiências entre os docentes que lá estavam, no tocante às dificuldades por eles vivenciadas, na área de habilitação em Ciências da Natureza e Matemática, com ênfase nas reflexões: sobre as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas no Tempo Escola³ (TE) e Tempo Comunidade⁴ (TC); sobre os desafios de como promover o trabalho coletivo dos educadores; sobre as conquistas ou derrotas na promoção do trabalho pedagógico sob perspectiva interdisciplinar; na vinculação da área com as tensões e contradições da relação dos sujeitos do campo com a própria natureza, enfim, objeto último de análise desta área de conhecimento (FERREIRA & MOLINA, 2014, p. 128).

Esses caminhos apontam para possibilidades, nas quais a interdisciplinaridade contribui com a educação, neste caso, do campo. E, ainda, direciona os cursos de Licenciatura em Educação do Campo para o referencial freireano, como aporte para suas especificidades, o que será discutido na próxima seção.

Ao buscar pela obra: “Interdisciplinaridade e patologia do saber”, de Japiassu (1976, p. 23), no prefácio, está escrito que:

O desafio ultrapassa, de muito, o simples domínio da epistemologia. A filosofia das ciências não diz respeito apenas à ordem científica. As ciências definem, cada uma por sua vez, a consciência da humanidade. As ciências em migalhas são a consciência de uma humanidade esfacelada, vítima, em nossos dias, de uma confusão ontológica. Onde o paradoxo de uma prodigiosa expansão dos conhecimentos sem grande proveito para a comunidade dos homens, porque esse saber sempre mais preciso interessa-se por tudo, exceto pelo essencial.

Significa que, o apresentador já problematiza o porquê a escola ensinar “tudo”, menos o realmente essencial. E, dessa forma, as grandes questões são: reproduzimos no campo os conhecimentos da cidade? Como nós produzimos

conhecimentos sobre a realidade do campo, sobre a realidade daqueles sujeitos que se encontram em determinada comunidade, para que possam enxergar a escola como de fato, na teoria, se explica: um lugar de ensino aprendizagem?

Sobre as disciplinas, segundo Japiassu (1976, p. 16):

A verdade que elas procuram, e que por vezes encontram, é uma verdade em si e para si, que nada mais diz a ninguém ou, pelo menos, que renunciou a assumir a função primordial da vinculação do homem com o mundo onde ele reside.

As disciplinas precisam, necessariamente, relacionar o sujeito e sua realidade, por meio do objeto do conhecimento – tríade já mencionada (BRICK, 2017). E, mesmo com a crítica feita pelo autor, o que na verdade ele quer dizer é que os estudiosos não podem confinar-se em suas especialidades, mas sim restaurar as significações humanas do conhecimento, porém, não estamos aqui dizendo que as disciplinas não são importantes, mas que cada especialista transcenda a sua própria especialidade, reconhecendo seus limites para ser capaz de trabalhar coletivamente, aceitando as contribuições das outras disciplinas, sendo assim, uma epistemologia da complementariedade – essa é a exigência interdisciplinar (JAPIASSU, 1976).

Na presente obra, o autor escreve: “[...] enfocarei a interdisciplinaridade como uma exigência interna dessas ciências, como uma necessidade para uma melhor inteligência da realidade que elas nos fazem conhecer.” (JAPIASSU, 1976, p. 29). Dessa forma, a interdisciplinaridade é vista como “[...] um remédio mais adequado à cancerização ou à patologia geral do saber” dos estudos e pesquisas (JAPIASSU, 1976, p. 31). Atualmente, ao refletir-se sobre nossas próprias práticas, percebe-se o quanto experiências interdisciplinares motivam os estudantes e oportunizam resultados muitas vezes inesperados.

Dessa forma, o docente precisa de um currículo flexível ou adaptado à realidade em que atua, em que ele tenha autonomia para construir suas aulas coletivamente com seus colegas, com formação permanente e tempo de planejamento. Ou ainda, precisa de uma nova estruturação curricular (uma nova concepção de currículo) que englobe conhecimentos científicos construídos historicamente para compreensão de temas de interesse da comunidade em que as

escolas estão inseridas. Não se trata apenas de conhecimentos pré-estabelecidos, mas de novos conhecimentos, inclusive que valorizem o saber popular, necessariamente.

Auler e Roso (2016, p. 382) dizem que “[...] uma compreensão de maior totalidade, que pode ser relacionada a um tema, não ocorre de forma fragmentada, seccionada, ela só pode ocorrer em um processo colaborativo e solidário entre diversas disciplinas.” Estes autores estão ancorados na perspectiva Freireana, assim como Delizoicov e Zanetic (1993, p. 13), que defendem que o trabalho interdisciplinar

[...] parte da ideia de que as várias ciências devem contribuir para o estudo de determinados temas que orientam todo o trabalho escolar. Respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento.

Para Delizoicov e Zanetic (1993, p. 13), o olhar multifacetado da realidade é como se olhássemos através de uma lente capaz de decompor a situação/fenômeno em questão, a partir de diferentes luzes do conhecimento, ou seja, as disciplinas, para sua melhor compreensão. Ainda, Auler e Roso (2016, p. 382), ao falar das “luzes decompostas” de Delizoicov e Zanetic (1993), destacam que “[...] nenhum tema social é etiquetado como pertencente à “sociologia”, “economia”, “antropologia”, etc., mas são interdisciplinares, requerem a abordagem sob vários focos disciplinares [...]”.

Não significa que se necessita apenas de uma reorganização metódica, mas sim uma conscientização sobre a presença do homem no mundo, vendo a interdisciplinaridade como uma “[...] nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 31). Dessa forma, os encontros entre especialistas serão momentos de troca, reduzindo os obstáculos, aumentando a busca e a interação entre duas ou mais disciplinas (JAPIASSU, 1976).

Assim, [...] interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado (JAPIASSU, 1976, p. 32), ou seja, não precisamos seguir fragmentando o saber, o

conhecimento, mas sim, criando pontes nessas fronteiras, aproximações, interações – essa é a escolha, não a mais fácil, mas ideologicamente necessária e viável.

Nesse sentido, exigirá reflexão sobre os conceitos de ciência e filosofia, buscando formação permanente e abandonando posições mais tradicionais sobre ensino e aprendizagem, com o objetivo comum de alcançarem-se novas perspectivas. Esse pensamento não é apenas ao refletir o cenário da educação, mas sim em uma ideologia de vida, de sociedade mais justa e igualitária, igualmente é preciso entender “[...] o homem em situação, e não o homem atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 45).

Porém, existem dificuldades nesse tipo de ensino:

As duas dificuldades principais são, de um lado, a de julgar as condições da pesquisa interdisciplinar, de apreciar sua fecundidade, do outro, a de considerar suas perspectivas de futuro, na medida em que ela se opõe a tudo o que é ensino tradicional, em que é uma articulação do ensino com a realidade social, em que é uma reflexão sobre a repartição epistemológica do saber em disciplinas compartimentadas, em que se apresenta como uma nova maneira de levar a efeito as pesquisas científicas e como um princípio de organização das ciências, em que acarreta uma modificação radical dos tipos de relação pedagógica, etc (JAPIASSU, 1976, p. 50).

Isso significa que a interdisciplinaridade tem um real e indispensável valor. Como já mencionado, tem um papel sobre o homem e sobre a sociedade, o qual questiona sobre o saber. Ainda, a interdisciplinaridade busca responder a uma série de inquietações:

[...] necessidade de criar um fundamento ao surgimento de novas disciplinas; [...] aparece como símbolo da “anti-ciência”, do retorno ao vivido e às dimensões sócio-históricas da ciência; [...] responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade; [...] proponham novos temas de estudo que, por definição, não podem ser encerrados nos estreitos compartimentos das disciplinas existentes (JAPIASSU, 1976, p. 53 e 54).

Significa dizer que precisa-se explorar as fronteiras interdisciplinares, otimizando as pontes necessárias para a compreensão do saber, extraindo relações de interdependência, transformando-se em uma modalidade inovadora de ensino com o propósito não só escolar/acadêmico, mas também aos outros domínios da atividade humana (JAPIASSU, 1976).

Pensando que a Educação do Campo vem ao encontro de uma nova lógica de cursos de formação de educadores, precisamos nos questionar se ela está sendo uma prática nos cursos instaurados a nível de país ou apenas um discurso. Não queremos que as escolas do campo sejam reproduções das escolas urbanas, queremos uma escola no campo e do campo, por isso a Educação Rural passou a ser Educação do Campo e criaram-se diretrizes para isso. Tem-se aqui um novo paradigma?

E, mais uma vez, sobre a interdisciplinaridade fundamental à Educação do Campo, não se trata de abandonar as disciplinas, mas como menciona Japiassu (1976): “Se quisermos, porém, precisar o sentido do termo “interdisciplinar”, teremos, antes, que saber o que vem a ser uma disciplina”, a qual significa a especialização em uma determinada área de ensino, que deve ter suas fronteiras definidas para compreender quais os conhecimentos são necessários das demais disciplinas para auxiliar em sua compreensão.

Nesse sentido, é necessário compreender primeiro o que é a disciplina para depois romper com as barreiras do campo da disciplinarização. E, ainda, é importante sinalizar que o termo interdisciplinar não possui um único significado, para tanto se precisa saber qual papel compreende-se e quer-se que vigore:

Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Ainda, no ensino formal, tem-se o problema das disciplinas tradicionais, que são as consideradas importantes para dar conta de um ensino em que a pergunta central deveria ser: Para quê e para quem ensinar determinados conteúdos programáticos é importante? Nesse sentido, novas disciplinas precisariam ser criadas para suprir as necessidades dos povos, como por exemplo, a Agroecologia, como ciência³ – já explanada neste trabalho.

Segundo Japiassu (1976), “O que há é uma combinação das disciplinas, correspondendo ao estudo de novos campos de problemas, cuja solução exige a convergência de várias disciplinas [...]” (JAPIASSU, 1976, p. 81). Assim, para o

³ Entendida na Educação do Campo como Eixo.

mesmo autor, as ciências novas surgem de disciplinas independentes e anteriormente afastadas. “Aliás, é da possibilidade de “circular” através de níveis epistemológicos que as novas disciplinas devem seu surgimento” (JAPIASSU, 1976, p. 84).

No trabalho de Paiter (2017), a compreensão da realidade, a interdisciplinaridade e a seleção de conteúdos surgiram como resultado ao buscar por características da formação por área do conhecimento. Portanto, percebe-se um tripé, no qual a interdisciplinaridade não pode ser compreendida como uma simples metodologia de sala de aula, mas como uma ideologia que transforma a prática docente e reestrutura os currículos, considerando a realidade e a autonomia da escola, enquanto coletivo, na seleção de novos conteúdos.

Ainda, aqui entrariam campos de estudo, pois sabe-se que algumas disciplinas não são suficientes para darem conta de determinados temas, que são extremamente importantes de serem discutidos nos dias de hoje tanto na escola como na universidade, como por exemplo: Questões de Gênero, Meio Ambiente e Tecnologia, Necessidades Especiais, Educação do Campo, Agroecologia, dentre outros, os quais acabam sendo responsabilidade na maioria das instituições apenas do docente de Biologia ou Ciências Naturais e que são temas que necessitariam dos conhecimentos de diversas disciplinas, a contar: geografia, história, agronomia, sociologia, etc.

A interdisciplinaridade é aqui defendida entre as diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, objetivando a superação da fragmentação, do modelo linear de ciência e desinteressado pelos problemas sociais (COSTA e MORENO, 2017). Ao longo do tempo, tentou-se facilitar a compreensão do mundo a nossa volta, porém para avançar “[...] são necessárias as interações que desconstroem a restrição imposta pelas disciplinas fragmentadas decorrentes do processo de Especialização, este último cada vez mais recorrente no meio educacional” (COSTA e MORENO, 2017, p. 195 e 196).

Silva e Auarek (2017, p. 378), em seu trabalho, questionam:

Como pensar uma proposta interdisciplinar que pudesse realmente contribuir para a formação/ qualificação de professores/educadores e que estivesse alinhada às diversas pesquisas que apontam para a necessidade

de pensar novos currículos? E ainda como contribuir de forma prática para a formação mais específica do educador do campo?

E, ainda:

Qual a concepção de ciência e de natureza que estamos ensinando aos nossos estudantes? Qual a concepção de conhecimento que está na base dos conteúdos que estão sendo trabalhados nas aulas? Como selecionar conteúdos e estratégias adequadas para trabalhar nessa perspectiva interdisciplinar partindo da realidade dos educandos?

Além disso, era importante levantar mais duas questões: Qual a contribuição das áreas de Ciências da Natureza e de Matemática para a compreensão e a análise dos fenômenos da natureza e como eles se relacionam com os fenômenos sociais? Como abordar a dimensão histórica que permeia o processo de construção do conhecimento? (SILVA e AUAREK, 2017, p. 380).

Com base em todas essas problematizações, precisam-se propor caminhos, os quais temos consciência que não devem ser “receitas”, mas que objetivem o principal: considerar a realidade, valorizar o conhecimento empírico e, especialmente, que o conhecimento construído pelo estudante seja útil em sua vida, no presente.

Assim, após análise dos referenciais, será descrito na próxima seção um caminho viável para que a interdisciplinaridade aconteça: a IT Freireana/Busca pelo TG.

1.4.2 Tema Gerador (TG)

Para Freire (2014), a organização do conteúdo programático só pode acontecer a partir da realidade, da situação presente, existencial e concreta, com reflexão dos desejos do próprio povo, para aí ser uma ação política, em que o nível não seja apenas intelectual, mas também de ação. Isso pode acontecer através do diálogo com o povo sobre a sua e a nossa visão de mundo.

Segundo Freire (2014, p. 121): “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”, ou seja, a partir da IT ou busca pelos Temas Geradores, que só acontece se houver uma investigação da realidade, por meio de uma Abordagem Temática Freireana.

No século XXI, Silva e Pinheiro (2017) ao falar sobre o termo interdisciplinaridade, mencionam que o mesmo pode ocorrer a partir do TG, com o objetivo de romper com a fragmentação, propiciando, também, a relação com a

realidade. Porém, “A interdisciplinaridade em Ciências da Natureza e Matemática nas Escolas do Campo, como proposta curricular, toma uma amplitude maior, tornando os educadores semeadores dessa prática nas escolas em que atuam” (SILVA e PINHEIRO, 2017, p. 149).

Segundo Souza e Brick (2017), para que isso ocorra são necessárias articulações “[...] entre o pensar, o pensar coletivo e o fazer.” (SOUZA e BRICK, 2017, p. 67). Essas articulações só serão possíveis se os docentes forem capazes de se desafiar a planejar no coletivo o Projeto Pedagógico (PP) de sua escola ou curso, o currículo e também as aulas. Os próprios docentes também precisam aprender juntos, nas discussões, nos momentos de formação e estarem abertos a novos desafios.

Aqui cabe ressaltar que a metodologia não é o mais importante, não se trata de como ensinar, mas o que ensinar e para quem ensinar. E, para isso, é sim necessário que os docentes se desvinculem de suas listas de conteúdos programáticos, as quais tem que “vencer” até o final do ano letivo, bem como se disponibilizem a planejar aulas que não sejam apenas com o livro didático, com seus exemplos descontextualizados e fora da realidade.

Assim, é preciso nos desconstruirmos de nossa formação disciplinar, bancária e linear, para nos desafiar e nos reconstruirmos com humildade, reconhecendo nossas limitações e do outro, nos disponibilizando ao trabalho coletivo como seres inacabados que somos. Nesse sentido, qual o melhor caminho para chegarmos nessa reconstrução? Segundo Miranda e Brick (2017):

O diálogo como condição primordial para a conscientização não se dá fora da ação-reflexão-ação. A essência da educação como prática da liberdade acontece no processo educativo e se vincula com a investigação da realidade, tornando-se potencial diante das problemáticas concretas na ótica dos sujeitos, vistos com a possibilidade de se desvendar e enfrentar tais problemas. É nesse sentido que o processo busca o tema gerador, visa encontrar núcleos de contradição, problemas e necessidades vivenciadas pela comunidade e fazendo parte do debate dos processos formativos, dentre eles os desenvolvidos pela escola com a formulação do conteúdo programático (MIRANDA e BRICK, 2017, p. 83 e 84).

Essa busca do TG, “Essa investigação temática significa partir de uma visão local para o geral e nos remete a uma investigação dialógica constante com a comunidade” (MIRANDA e BRICK, 2017, p. 84), ou seja,

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ela, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* de mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer bancária ou de pregar no deserto (FREIRE, 2014, p. 120).

Nesse sentido, de acordo com a literatura, o caminho para chegar ao TG é por meio da Abordagem Temática Freireana (ATF), pela qual o TG pode ser buscado de diversas formas: IT (4 etapas (FREIRE, 2014) ou 5 etapas (DELIZOICOV, 2011)), Três Momentos Pedagógicos (3MP) (DELIZOICOV, 2008; MUENCHEN, 2010; PANIZ, 2017) ou Práxis Curricular via TG (SILVA, 2004).

O processo Freireano de IT consiste em quatro etapas e está descrito no capítulo 3 da obra: *Pedagogia do Oprimido*, enquanto o processo de IT de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) acrescenta mais uma etapa – a sala de aula – que não está presente em Freire, pois ele não foi pensado para a educação formal.

Já para Muenchen (2010), os 3MP são utilizados como estruturantes de currículos e o TG é encontrado a partir do Estudo da Realidade (ER) - primeiro Momento Pedagógico. Enquanto a Práxis Curricular via TG (SILVA, 2004) está organizada em cinco momentos.

É por isso que o TG é um caminho para a Educação do Campo e para a interdisciplinaridade, pois a Educação do Campo, com base na PA, altera os tempos academia e comunidade (propriedade), o que oportuniza o reconhecimento da realidade e, a partir da busca por um TG, o mesmo necessita ser trabalhado interdisciplinarmente para sua compreensão. Assim, para Manico e Martins (2017, p. 123), se “[...] assumirmos o papel que nos é confiado pela sociedade, seremos promotores de uma educação comprometida com a cidadania.”.

Já existem trabalhos significativos sendo realizados e mostrando que a ênfase no TG vai ao encontro dos princípios estruturantes da Educação do Campo, tal como menciona Almeida *et al* (2017, p. 218 e 219) em que “[...] a partir de uma visão interdisciplinar e dentro das propostas da Educação do Campo, enfatizamos aqui que é imprescindível se trabalhar com os temas geradores, promovendo um trabalho interdisciplinar.”.

Lopes *et al* (2017) também relata uma experiência que surgiu dos Temas Geradores, na qual

A partir do pensamento freiriano [...] a Especialização se propôs promover o trabalho de formação continuada de seus educandos-educadores por meio dos temas geradores e do trabalho de Investigação Temática, na qual algumas etapas são indispensáveis, tais como: levantamento preliminar das condições locais em que residem os estudantes; análise do material coletado; círculos de investigação temática com a participação da escola e comunidade; redução temática e reorganização dos planos de ensino com base nos principais elementos da realidade. Foram etapas que educandos e educadores em formação continuada buscaram desenvolver nas escolas e comunidades em que residiam (LOPES *et al*, 2017, p. 401).

Nesse sentido, para haver interdisciplinaridade - que não precisa ser necessariamente apenas no ensino de ciências, mas sim de todas as áreas quando possível -, são necessárias, segundo Lopes *et al* (2017, p. 415) “[...] o diálogo, a escuta, o trabalho coletivo na problematização das situações concretas vivenciadas pelos sujeitos e no planejamento de ações.” (LOPES *et al*, 2017, p. 415).

É imprescindível considerar o diálogo como principal ferramenta, bem como a realidade dos sujeitos, “[...] os educadores devem aproveitar toda oportunidade para estimular os camponeses a que exponham suas observações, suas dúvidas, suas críticas” (FREIRE, 2015b, p. 37), significa, permitir que falem sobre sua visão de mundo, revelando o que está nas suas experiências, na “cultura do silêncio” (FREIRE, 2015b).

Quando se pensa na busca do TG, ela precisa, também, ser interdisciplinar, ou seja,

Parece-me igualmente indispensável que a Equipe Central motive os especialistas – agrônomos, técnicos agrícolas, educadoras domésticas, sanitaristas, cooperativistas, veterinários – envolvidos nas diferentes atividades do “asentamiento”, para que, em seminários também, analisem o discurso dos camponeses em que, repitamos, expressam a forma como se vêem em suas relações com o mundo.

É preciso que esses técnicos superem a visão deformada da especialidade, a que transforma a especialização em especialismo, escravizando-os a uma percepção estreita dos problemas (FREIRE, 2015b, p. 40).

Como se inicia uma luta? Qual a luta dos povos do campo? Para lutar, para ser parte do coletivo que luta, ela exige uma transformação. Assim sendo, uma série de preocupações, após reconhecidas pelas “[...] comunidades camponesas que, em

última análise, revelam uma temática a ser tratada interdisciplinarmente e na qual se poderia basear a organização do conteúdo programático para a post –alfabetização” (FREIRE, 2015b, p. 41) formam a realidade que tanto defendemos.

Para Freire (2015b, p. 45), “[...] a reforma agrária exige um permanente pensar crítico em torno da ação transformadora mesma e dos resultados que dela se obtenham”. Porém, o latifúndio só será vencido quando a tomada de decisão dos camponeses for estimulada, quando a “cultura do silêncio” for vencida, na qual os camponeses não sejam dependentes, superando a percepção fatalista e superando suas situações limites, com uma percepção “[...] crítica, capaz de divisar mais além destas situações, o que chamamos de “inédito viável”” (FREIRE, 2015b, p. 50).

Dessa forma, não é com uma prática assistencialista que a superação será realizada. Os camponeses precisam ser sujeitos de sua prática e não objetos (FREIRE, 2015b). Para Souza e Auarek (2017), a abordagem docente, na perspectiva da educação transformadora, a partir do trabalho com o TG auxilia a superar a fragmentação, favorecendo um trabalho interdisciplinar. Para os mesmos autores:

Em sua dinâmica, essa proposta possibilita superar o isolamento entre as áreas disciplinares rompendo com a fragmentação do conteúdo que acontece no currículo disciplinar, trazendo uma visão mais ampla e integrada do conhecimento. É preciso fazer com que os sujeitos se apropriem do conhecimento científico. Mas como fazer isso? Eis um dos desafios da Educação do Campo que pode ser superado com a perspectiva do trabalho interdisciplinar (SOUZA e AUAREK, 2017, p. 242).

Enfim, foi possível perceber que o referencial Freireano, em especial, a busca pelo TG vai ao encontro da Educação do Campo, da realidade de seus sujeitos, favorecendo a interdisciplinaridade – como se pode perceber em alguns exemplos de trabalhos já realizados.

Essa interdisciplinaridade é fator importante para a compreensão do contexto, bem como o referencial Freireano, pois segundo Dallari (1996, p. 571) Freire ao tratar do analfabetismo, comenta que “[...] sendo em si mesmo um fator de marginalização e dependência, era usada como instrumento de contenção do aperfeiçoamento intelectual e uma barreira ao desenvolvimento da consciência política”.

Hoje, vivemos um período de crise, o cenário é outro, mas há um analfabetismo funcional, do qual a sociedade, em especial, as classes e segmentos

mais desvalorizados, sofrem e sofrerão como em outras épocas já ditas superadas. Nesse sentido, como nos diz Torres (1996, p. 655), o referencial Freireano é o caminho que precisa ser aprofundado e construído “[...] para o desenvolvimento de uma teoria ainda por construir-se e em construção dentro do campo da educação popular”.

No próximo capítulo, os encaminhamentos metodológicos da presente pesquisa serão apresentados e discutidos.

2. CAPÍTULO 2 – ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, pretende-se apresentar e justificar os recursos metodológicos para o processo de busca e análise, segundo o problema e objetivos desta pesquisa, assim como caracterizar os sujeitos envolvidos.

Tendo em vista o contexto apresentado e o problema de pesquisa: “De que forma a interdisciplinaridade é apresentada e trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na área de Ciências da Natureza, no RS?”, observamos ser necessário mapear e analisar como os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, do Estado do Rio Grande do Sul, vêm apresentando a interdisciplinaridade, quer na teoria (no currículo pré-escrito) por meio de seus PP’s, quer na prática, a partir da análise de entrevistas com os coordenadores dos respectivos cursos.

Diante deste objetivo geral do projeto outras questões geraram os objetivos específicos: mapear os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, no RS, para posterior análise da forma que a interdisciplinaridade está presente nos seus PP’s, bem como o entendimento de como as coordenações a compreendem, seus desafios, e, ainda, discutir as possíveis implicações dela no processo formativo dos futuros licenciados.

Assim, em um primeiro momento, foram mapeados os seis locais em que ocorrem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no RS e, posteriormente, analisados os seus PP’s. No segundo momento, pensou-se em um roteiro para entrevista com seus coordenadores, de modo a ter mais subsídios para a análise.

A presente pesquisa é qualitativa. Apresenta-se do tipo estudo de múltiplos casos (GIL, 2006), o que garante que o problema seja analisado por meio de delineamento, sendo a unidade-caso a Licenciatura em Educação do Campo; o contexto, o Rio Grande do Sul; e os múltiplos casos as cinco Instituições de Ensino Superior (IES) que proporcionarão evidências em diferentes contextos, em uma pesquisa com maior qualidade. Ainda, parte da pesquisa, caracteriza-se também como estudo bibliográfico, por identificar informações e dados encontrados,

estabelecer relações desses com o problema de pesquisa e analisar a consistência das informações adquiridas (GIL, 2006).

Além disso, este estudo se caracteriza como exploratório, pois está se utilizando de pesquisa bibliográfica; descritiva, pela preocupação com a atuação prática, e, ainda, explicativa, por aprofundar o conhecimento da realidade (GIL, 2006).

A pesquisa utiliza da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES E GALIAZZI, 2011) como metodologia de análise, sendo instrumentos os PP's e a transcrição das entrevistas com os coordenadores, a partir de categorias emergentes.

Uma produção escrita em que o autor se assuma efetivamente sujeito constitui reconstrução em movimento de seus próprios conhecimentos e teorias. Tal como Fênix, a ave fantástica egípcia que ressurgue de suas próprias cinzas, o conhecimento do sujeito precisa ser destruído, desorganizado ou desconstruído para que novos conhecimentos possam se constituir (MORAES & GALIAZZI, 2013, p. 193).

Como mencionado acima, a ATD permite uma reconstrução de saberes baseados nas pesquisas e análises realizadas e, por isso, foi escolhida como metodologia de análise deste estudo. Dessa forma, segundo Ilha (2014) “[...] tendo o pesquisador em formação (na verdade todos estão em constante formação) a real dimensão deste processo de produção, a partir da desconstrução/reconstrução do seu *corpus* de análise [...]”, é possível uma desconstrução e posterior reconstrução do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação sobre o objeto de pesquisa que é a interdisciplinaridade nas Licenciaturas em Educação do Campo.

As pesquisas realizadas a partir da ATD, como metodologia de análise, são desenvolvidas em três fases: unitarização, categorização e metatexto (MORAES & GALIAZZI, 2013). Na primeira etapa da ATD – unitarização - foram identificadas as unidades de significado, a partir dos termos: “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade” e “transdisciplinaridade”, com busca nos PP's. Na sequência, foram também retiradas unidades das transcrições das entrevistas realizadas com os coordenadores.

Na segunda etapa da ATD – categorização - as unidades de significado identificadas na unitarização foram organizadas e reorganizadas diversas vezes e,

segundo Moraes (2011, p. 194), “[...] esse movimento desorganizativo é seguido de um esforço de reorganização e reconstrução, fundamentado basicamente na categorização, processo intuitivo de saber explorar e aproveitar o que emerge do caldeirão [...]”.

Aqui, é importante ressaltar que os primeiros assuntos eram mais superficiais e, após a união de muitas unidades de significado, pode-se ir construindo as categorias iniciais que emergiram desse processo de categorização (primeiramente, realizado apenas com as unidades retiradas após análise dos PP’s), como explica:

Na constituição das categorias iniciais reúnem-se elementos com uma aproximação muito estreita, quase uma identidade. Nos outros níveis reagrupam-se essas categorias iniciais em níveis cada vez mais abrangentes, sempre reunindo o que se mostra próximo. Nesse modo de categorização procura-se aproveitar todo o material válido disponível, organizando-o sistematicamente em um sistema de categorias (MORAES E GALIAZZI, 2013, p. 204).

Na sequência, foram realizadas entrevistas (descritas ao final desta seção) das quais emergiram outras categorias - as intermediárias, que se somaram às primeiras. Da união das categorias iniciais e intermediárias, chegou-se às categorias finais do trabalho.

Já na terceira etapa da ATD – o metatexto:

As teses propostas no presente texto fundamentam-se em processos reconstrutivos em que os sujeitos e autores se envolvem em suas produções assumindo-se efetivamente autores e participantes ativos nas reconstruções que produzem (MORAES E GALIAZZI, 2013 p. 211).

É nessa etapa que ocorre no texto a defesa e a organização de elementos que sejam capazes de sustentá-lo e que, por sua vez, respondam o problema de pesquisa.

Sobre os PP’s, eles vêm sendo formulados:

[...] desde as primeiras reflexões acumuladas no período de preparação e realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (I CONEC), realizada em 1998; passando pela criação e execução dos cursos de Pedagogia da Terra pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), até desembocar na conquista do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) (FERREIRA & MOLINA, 2014, p. 133).

Dessa forma, eles têm

[...] como princípios pedagógicos: a formação contextualizada; realidade e experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fonte de conhecimentos; pesquisa como princípio e estratégia educativa; indissociabilidade entre teoria e prática; o planejamento e a ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento; os educandos como sujeitos do conhecimento; a produção acadêmica para a transformação da realidade (CRMB, 2012) (VASCONCELOS & SCALABRIN, 2014, p. 156).

Em um primeiro momento, durante o final do primeiro semestre de 2017, buscaram-se em quadro (anexo 2) atualizado das Instituições de Ensino Superior brasileiras, quais eram os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com Habilitação em Ciências da Natureza, no Rio Grande do Sul, encontrando-se 6 cursos (locais) ao total, com o objetivo de constituir o *corpus* de análise.

A partir disso, a busca seguiu nos *sites* dessas Instituições Superiores de Ensino (IES), pelos PP's. Nessa pesquisa, foi possível encontrar 5 PP's das 5 IES existentes, dos 6 locais/cursos, pois as instituições do Litoral Norte e Porto Alegre correspondem ao mesmo PP. Dessa forma, restaram para análise, 5 PP's.

Para a primeira etapa da ATD - a unitarização - foi utilizada a sigla PP, que significa Projeto Pedagógico, seguido por um “_” e depois um número de 1 a 5, que corresponde aos 5 PP's das 5 Instituições Superiores de Ensino – objetos deste estudo, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 2: Siglas e locais das IES.

SIGLA:	LOCAL:
PP_1	UNIPAMPA - Dom Pedrito
PP_2	UFFS – Erechim
PP_3	UFRGS - Porto Alegre e Litoral Norte
PP_4	FURG – São Lourenço do Sul
PP_5	IFFAR – Jaguari

Fonte: autora

Ainda, após o número cardinal, para cada unidade da mesma IES, foi utilizada uma letra maiúscula, seguindo a sequência do alfabeto. As unidades foram selecionadas sempre buscando olhar para o problema de pesquisa.

Para cada unidade selecionada, criou-se um resumo, frase que sintetizasse os pontos mais relevantes da unidade, para facilitar a segunda etapa da ATD – a categorização. Assim, o quadro das unidades ficou da seguinte forma:

Quadro 3: Modelo de quadro das unidades.

SIGLA:	UNIDADE:	RESUMO:
PP_1A		

Fonte: autora.

Como exemplificado, a sigla PP, nesse caso, refere-se ao Projeto Pedagógico de Dom Pedrito, por isso 1. Sendo a 1ª unidade, por isso a letra A. O quadro completo com todas as unidades está ao final deste estudo, no apêndice 3.

Após a análise dos PP's, entendeu-se como necessário realizar entrevistas com os coordenadores dos cursos em questão, com vistas a ampliar a análise dos textos dos PP's e responder o problema de pesquisa, estendendo o metatexto, já inicialmente escrito.

Durante o primeiro semestre de 2018, entrou-se em contato com os coordenadores dos cursos já mencionados, para agendar as entrevistas. Os critérios de seleção dos coordenadores para a realização da entrevista foram: os últimos coordenadores com no mínimo um a dois anos de gestão enquanto coordenador. As entrevistas foram realizadas já no início do segundo semestre do ano que decorre, *via Skype*, com exceção de uma entrevista que foi por telefone, em função do *campus* de que se trata não possibilitar uma boa conexão de *internet*. Assim, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, sendo que de 6 coordenadores, conseguiu-se entrevistar 5, pois não tivemos retorno do sexto.

As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário semiestruturado:

1. Para você, existem elementos estruturantes necessários à formação dos licenciandos em Educação do Campo? Se sim, qual ou quais seriam?
2. O curso tem trabalhado na perspectiva da interdisciplinaridade? Se sim, de que forma?
3. Quais os desafios desse tipo de trabalho? Como eles vêm sendo enfrentados no curso?
4. Você já ouviu falar sobre Temas geradores? Se sim, responda as

próximas perguntas: Seriam dessa forma, os Temas Geradores, viáveis nas Licenciaturas em Educação do Campo? Eles indicam uma nova forma de organização das disciplinas, o que aproximaria o currículo de algo integrado, rumo à interdisciplinaridade, sendo favorecido nesse contexto pelo TA e TC, de acordo com a PA?

Após realizar as entrevistas e transcrevê-las, foram selecionadas as unidades de significado, as quais integraram as categorias intermediárias. Assim, o quadro dessas unidades ficou da seguinte forma:

Quadro 4: Modelo de quadro das unidades.

SIGLA:	UNIDADE:	RESUMO:
E_1A		

Fonte: autora.

A sigla E, nesse caso, refere-se à entrevista, 1 porque foi a primeira entrevista. Sendo a 1ª unidade, por isso a letra A. O quadro completo com todas as unidades está ao final deste estudo, no apêndice 4.

Na seção seguinte, estão os resultados deste estudo.

3. CAPÍTULO 3 – A LEDOC SOB MÚLTIPLAS LENTES DE ESPECIFICIDADES E POSSIBILIDADES

Após um olhar sobre a interdisciplinaridade nos PP's dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo do RS, foram realizadas as entrevistas, objetivando responder ao problema de pesquisa.

A partir das análises dos PP's, em um primeiro momento, foi possível aproximar as unidades de significado de acordo com os seguintes assuntos: Formação por área, Seminários integradores (SI), Estágios Curriculares, Docência compartilhada (DC), Fragmentação, O que regulariza a Educação do Campo, TE e TC, Transformação e TG.

Com essas primeiras aproximações das unidades de significado retiradas apenas dos PP's, emergiram as seguintes categorias iniciais: Especificidades das LEDOC's, Formação por área do conhecimento das LEDOC's, Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's e Possibilidades de interdisciplinaridade: TE/TC, Referencial Freireano e TG.

Depois da análise das transcrições das entrevistas, emergiram, então, as categorias intermediárias: Especificidades das LEDOC's, A Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade nas Ledoc's, Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's, Possibilidade de interdisciplinaridade nas Ledoc's: Eixos e temas, TG e Complexos de estudo e, A importância da formação permanente de educadores e espaços coletivos de planejamento para as Ledoc's.

Já as categorias finais e suas subcategorias foram construídas e reconstruídas com base na união das categorias iniciais (aquelas que surgiram a partir da análise apenas dos PP's), das categorias intermediárias (que surgiram a partir da análise das entrevistas) e, ainda, de uma revisita aos PP's (após a unitarização das transcrições das entrevistas, pois apareceram resultados que precisaram dialogar novamente com o escrito nos projetos). As categorias após

análise e estudo são: Especificidades das LEDOC's (Formação por área do conhecimento das LEDOC's, A Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade nas Ledoc's, Agroecologia, Sustentabilidade e Território), Possibilidades de interdisciplinaridade nas Ledoc's (Eixos, temas e Complexos de estudo, Tema Gerador (TG), Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's) e Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's.

Como mencionado, houve um trabalho de organização e reorganização das unidades de significado, as quais permitiram a construção e reconstrução das categorias em iniciais, intermediárias, até chegar às finais. A partir dessas, pode-se estruturar o metatexto, o qual traz elementos para pensarmos sobre como a interdisciplinaridade é *apresentada e trabalhada* nas Licenciaturas em Educação do Campo.

3.1 Especificidades das LEDOC's

Durante a análise dos objetos de estudo da presente pesquisa, houve o destaque de algumas especificidades dessa modalidade de ensino, mencionando, por exemplo, que há alguns anos políticas públicas vinham sendo implantadas para subsidiar essas especificidades da Educação do Campo. Com o objetivo de responder ao problema de pesquisa, olhou-se para a interdisciplinaridade, dentro dessas especificidades e, assim, constatou-se que ela está presente em todos os PP's, como é possível identificar nas citações abaixo:

Estas principais especificidades, tais como regime de alternância, organização curricular, instrumentos de registro e avaliação, **interdisciplinaridade**, regência compartilhada e as legislações que embasam a proposta estão explicitadas neste PPC (PP_1A, p. 3, grifo meu).

Além disso, a Licenciatura em Educação do Campo caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na **interdisciplinaridade**. Este conceito se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso, ou seja, seu aparecimento se viabiliza desde o processo de construção do projeto pedagógico, por meio da articulação dos representantes das diferentes Unidades Acadêmicas envolvidas até o desenvolvimento das práticas de docentes e discentes (PP_3A, grifo meu).

Por fim, enfatizamos que na oferta deste curso de graduação (licenciatura), os processos formativos estarão permanentemente fundados na **interdisciplinaridade**, bem como em ações próprias da vida do campo, protagonizando assim que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam voltados às atividades da agricultura familiar sustentável (PP_2B, p. 25, grifo meu).

[...] o licenciado em Educação do Campo deverá ser capaz de perceber, reforçar e construir a identidade da escola do campo, percebendo a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; e, ainda, incentivar e realizar estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, em um paradigma que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos. Tal entendimento da realidade só é possível com uma formação multidisciplinar e **interdisciplinar** que rompa com a lógica da fragmentação dos estudos acadêmicos (PP_1D, p. 36 e 37, grifo meu).

[...] significativa contribuição de discussões coletivas e diversificadas, estimular a participação da comunidade acadêmica, a flexibilidade curricular, a **interdisciplinaridade** e desviar-se da ideia de especialização precoce (PP_4A, p. 7, grifo meu).

[...] em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais, expressas no seu projeto Político Pedagógico Institucional e norteadas pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da **interdisciplinaridade**, da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, ciência, tecnologia e ser humano (PP_5B, p. 19 e 20, grifo meu).

Para Campos *et al* (2015), a interdisciplinaridade é uma mudança de paradigma, a qual acredita que a construção do conhecimento não pode mais ser entendida de forma isolada, mas sim como “pontes de diálogo” complementares. Porém, essa mudança de paradigma acontece entre os sujeitos e não entre as disciplinas (objetos). Nessa relação, pode criar-se uma zona de tensão entre os profissionais envolvidos nas diferentes disciplinas “[...] caso não estejam abertos e dispostos a sair de sua zona de conforto não se efetiva a interdisciplinaridade, o que fica são discursos vazios e inférteis com pouca, ou nenhuma, ressonância na vida das pessoas” (p. 3 e 4).

A partir dos trechos acima, é possível perceber que sim, a interdisciplinaridade é uma questão apresentada em todos os PP's e entrevistas e, por isso, fundamental para as Licenciaturas em Educação do Campo, colaborando com uma série de outras especificidades, tais como a formação por área do conhecimento, a PA, a Agroecologia, a Sustentabilidade e o Território.

Nesse sentido, as especificidades dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo aparecem em todos os PP's e nas falas dos coordenadores, de maneira a nortear essa modalidade de Educação com base nas Políticas Públicas e lutas sociais desde seus primórdios.

3.1.1 Formação por área do conhecimento das LEDOC's

A formação por área do conhecimento é algo que já vem sendo discutido pela área, como por exemplo, a partir do problema de pesquisa do trabalho de Britto e Silva (2015, p. 764), no qual questiona-se sobre:

[...] como os aspectos de construção curricular coletiva, ação interdisciplinar e aproximação com a realidade investigada nos tempos de alternância vêm sendo encaminhados na busca por uma coerência teórico/metodológica para formação por área?

É possível perceber que este problema está em consonância com os aspectos analisados nesta pesquisa, assim como no problema são ressaltados aspectos fundamentais já mencionados nas referências e agora reforçados, tais como: currículo, interdisciplinaridade e realidade – uma tríade.

Para Lopes e Bizerril (2014), a formação de docentes preparados para um ensino contextualizado e interdisciplinar é preocupante, pois é necessário que os estudantes envolvam-se por interesse e curiosidade, que sejam instigados ao descobrir sua realidade em conexão com o mundo. Assim, essas preocupações com essas especificidades envolvem dizer que:

A formação de educadores que integrem diversos conhecimentos visando à superação da condição de pensamento disciplinar e fragmentado é necessária para que os educadores do campo consigam atuar de forma eficiente nas escolas em que irão desenvolver seu trabalho futuramente (LOPES & BIZERRIL, 2014, p. 205 e 206).

Para Ferreira e Molina (2014), essa perspectiva interdisciplinar necessita de uma articulação entre a realidade: o trabalho e a vida dos sujeitos em formação com a produção do conhecimento, a partir da práxis.

Nas entrevistas, embora com menor ênfase para essa subcategoria, os docentes coordenadores ao longo de suas falas mencionam a ideia das áreas do conhecimento (E_4O), dizem considerar as diferentes áreas (E_1H) e, ainda, que elas “[...] precisam se relacionar para que a interdisciplinaridade aconteça [...]” (E_4P).

Assim, a intencionalidade deste curso é formar:

[...] um educador que prime pelo trabalho docente, articulando os saberes sistematizados aos saberes que se enlaçam às práticas dos sujeitos que vivem no campo. Para tanto, indica como princípios metodológicos: o diálogo, a problematização, a contextualização, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, a humanização, a ética e o compromisso com a transformação. De acordo com as diretrizes curriculares, devem constituir preocupações num curso de formação de professores a democratização dos espaços escolares; a autonomia da escola e dos docentes; a emancipação do sujeito como forma de exercer plenamente a sua cidadania; a pertinência e relevância social do conhecimento; a ética como base das relações humanas e sociais e a sensibilidade afetiva e estética em relação a si, ao outro e ao meio (PP_2C, p. 30).

Porém, um dos desafios diz respeito à prática interdisciplinar, pois “[...] apesar de enredado nas fronteiras das disciplinas que dão sustentação teórica metodológica, as áreas representadas no curso [...]” (PP_2C, p. 30) devem criar espaços para propostas metodológicas interdisciplinares para se concretizarem na prática das escolas.

Uma possibilidade exemplificada por um dos coordenadores para superar esses desafios foi a seguinte: “[...] então nós temos um critério que é um docente das áreas das humanas e um docente das Ciências da Natureza, entrando junto em sala de aula para trabalhar o componente: prática pedagógica.” (E_3U) – o que se torna um caminho possível e necessário.

Para que todas as especificidades saiam da teoria e atinjam o campo da prática, é necessário um currículo bem fundamentado, ou seja, segundo Ferreira e Molina (2014, p. 131) é necessário:

[...] um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, a partir da perspectiva de um projeto popular de desenvolvimento, e que cria e estabelece uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político. Uma escola que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora (FERREIRA & MOLINA, 2014, p. 131).

Uma das premissas para a Educação do Campo é a formação por área do conhecimento, para atender suas necessidades, já justificadas na revisão teórica deste trabalho. Para tanto, a área em questão, das Ciências da Natureza, analisada nos PP's do RS, mencionam esses aspectos já tratados, como por exemplo, a carência de educadores nas escolas do campo, que é grande, tendo inclusive,

docentes atuando e não habilitados (PP_2A, p. 23 e 24). Assim, em outro PP, a grande questão da formação de educadores para o campo é: “Como não reproduzir a mesma formação de licenciandos que vem “desescolarizando” o campo?” (PP_1C, p. 36). Nesse sentido, é necessário considerar que:

[...] as longas distâncias e a baixa densidade demográfica exigem a formação de professores (as) por área de conhecimento e que estejam atentos às práticas pedagógicas que considerem os diversos ciclos da vida e seus processos de aprendizagem, que se vincule ao trabalho como princípio educativo e que sejam capazes de problematizar, a partir do contexto em que a escola está inserida sem se restringir a ele (PP_1C, p. 36).

Segundo Ghedini *et al* (2014, p. 86), a Educação Popular, concebida por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (2014b), vem a ser a alavanca para possibilidades na vida dessas comunidades do campo, a partir do conhecimento, no âmbito dos Movimentos Sociais, com o horizonte em um projeto histórico de luta de classes.

Em alguns dos PP's, são necessárias novas posturas teórico-metodológicas para que seja possível a construção de conhecimento, o que envolve a interdisciplinaridade e, para isso, o “[...] desenvolvimento de ações coletivas, em cooperação, num trabalho articulado entre as diferentes áreas que constituem a matriz curricular do curso” (PP_2E, p. 46).

Assim, demonstrou-se nos PP's e, também, nas entrevistas, que são incompatíveis toda e qualquer postura individuais, pois a interdisciplinaridade requer troca, cooperação, articulação de saberes, trabalho integrado, diálogo, trabalho em equipe, participação, conhecimento da realidade, pesquisa, problematização (PP_2E, p. 46).

Além disso, a interdisciplinaridade pode ser vista:

[...] como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais (PP_3C, p. 8 e 9).

E, ainda, uma forma de:

Organizar os componentes curriculares em áreas do conhecimento de forma interdisciplinar com ênfase nas Ciências da Natureza, de modo que

os estudantes possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados (PP_3C, p. 8 e 9).

Para tanto, os objetivos dos cursos são: “Formar professores para o exercício da docência multidisciplinar em Escolas do Campo nas áreas de Ciências da Natureza [...]” (PP_5A, p. 18), assim como “Desenvolver estratégias de formação para a docência interdisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo e outros espaços educativos” (PP_3E, p. 10).

Dessa forma, para tentar dar conta da complexidade da interdisciplinaridade, os cursos elaboraram um eixo temático por semestre, composto pelos componentes curriculares com temáticas comuns à área, ou seja, a organização curricular é uma estratégia que busca possibilitar “[...] práticas interdisciplinares investigativas associadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão.” (PP_1H, p. 51).

A formação por área, então, torna o docente:

[...] apto para atuar nos componentes de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e nos componentes de Química, Física e Biologia ou na respectiva área de conhecimento do Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional. Também poderá participar na elaboração e execução de projetos educativos, bem como em instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural. Desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e comunitários, organizações não governamentais, órgãos públicos ou privados e movimentos sociais (PP_1E, p. 37).

Nesse sentido, essa formação por área objetiva que haja contribuição por parte dos egressos “[...] na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos escolares em geral” (PP_3B, p. 4 e 5). Para isso, é necessário que no seu cotidiano, o licenciando vivencie a valorização e a construção de conhecimentos, a contextualização a partir da articulação das disciplinas do curso. Assim, os “[...] conhecimentos serão abordados a partir de situações-problema reais, organizadas semestralmente dentro de temas geradores e transversalizadas por temáticas interdisciplinares contemporâneas, [...]” (PP_3B, p. 4 e 5), desde que os conteúdos sejam contemplados (PP_3B, p. 4 e 5).

Segundo Ferreira & Molina (2014):

[...] o conhecimento não corresponde imediatamente à reprodução da realidade, mas, de modo elementar, corresponde ao produto de elaboração do material que, no processo de conhecimento, o sujeito se defronta. Trata-se, então, de um ato de transgressão sobre aquilo que está à vista, o óbvio, na medida em que o sujeito enfrenta o conteúdo e a forma que o objeto

aparentemente se apresenta ao sujeito, buscando sua história, espaços e tempos que constituíram sua essência – sujeito e objeto se relacionam dinamicamente no processo de criação que encerra a essência do objeto a ser conhecido (FERREIRA & MOLINA, 2014, p. 135).

São necessários, no caso do curso que habilita para Ciências da Natureza – nosso foco de análise –, “[...] conhecimentos de diversos campos do saber, como: a Matemática, a Biologia, a Física, a Química, a Educação, a Informática, a Agroecologia, dentre outros [...]” (PP_2D, p. 45). Com isso, o processo de organização, desenvolvimento e construção de conhecimentos é ressignificado e, nesse caminho:

[...] a interdisciplinaridade se apresenta como uma maneira precípua para promover uma formação integrada e articulada com a realidade social, política, econômica e cultural, que exige sempre mais uma formação cidadã, consciente, crítica, reflexiva, emancipatória (PP_2D, p. 45).

Assim, quatro dos cinco PP’s e quatro dos cinco entrevistados fomentam que o trabalho por área do conhecimento é auxiliado pela interdisciplinaridade, tanto na área quanto entre as áreas do conhecimento. Dessa forma, defende-se que a criação e implantação dos cursos por área do conhecimento alcança um avanço no ensino de ciências com essa nova organização curricular, bem como a interdisciplinaridade, como articuladora de conhecimentos e disciplinas, fomenta a importância de conservarmos algo que foi conquistado.

3.1.2 A Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade nas Ledoc’s

Segundo Ferreira e Molina (2014), apresentam-se dois grandes desafios no âmbito das Licenciaturas. O primeiro deles, que os docentes estejam conscientes sobre a importância da interação, da articulação entre as áreas do conhecimento e, ainda, que seja proposta uma nova programação curricular interdisciplinar, que considere a realidade vivenciada, em especial, os fatores socioeconômicos. O segundo, que o TC seja usado como ferramenta de apoio para a investigação, a práxis, no contexto da comunidade.

Esse currículo estará organizado metodologicamente pela PA, entre TE e TC do Campo:

[...] a proposta curricular do curso integra e interdiscipliniza a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação enquanto educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos diversos espaços das comunidades onde estão localizadas as escolas de ensino fundamental do campo (PP_3D, p. 9 e 10).

Segundo Ghedini (2014), é em Freire que questões emergentes são analisadas baseadas nesse referencial teórico metodológico, auxiliado pela PA e, assim, esses tempos-espaços são ressignificados nos Movimentos Sociais Populares do Campo (MSPdoC), a partir de “[...] uma ponte com a dimensão da investigação do referencial freireano” (GHEDINI *et al*, 2014, p. 84).

Com isso, dois dos projetos que destacam o TC enfatizam que “[...] contemplarão estudos e práticas orientadas interdisciplinares, organizados a partir de um eixo temático do semestre letivo” (PP_11, p. 75 e 76). No mesmo PP, essas práticas interdisciplinares são entendidas como:

[...] enfrentamento coletivo de problemas provindos da realidade local, aos quais apenas uma área de conhecimento não dá conta de sua totalidade. Frente a isso, as ações interdisciplinares previstas no curso compreendem este conceito para além da integração ou superposição de componentes curriculares, mas em um processo essencialmente coletivo frente à complexidade do objeto de conhecimento (PP_11, p. 76 - rodapé).

Ao realizar as entrevistas, três dos cinco coordenadores entrevistados percebem a relação da interdisciplinaridade com o TC, mais especificamente com a realidade, como demonstra a citação abaixo em que o docente realizou a analogia com a disciplina de Microbiologia.

C: Então assim, tem várias formas de tu dar microbiologia olhando pra esse sujeito lá. Ah o que que ele...

M: Seria de acordo com a realidade?

C: De acordo com a realidade. E esse, esse é, pelo menos assim que eu enxergo, pelo menos os professores da área, é assim que eles deveriam, eles tem que dar o básico, que é o que, todo estudante tem que pelo menos entender aquilo ali pra sair daqui, sobre aquela disciplina, mas aqui a gente tem que fazer essas ligações. Então, principalmente, com o tempo comunidade (E_2D).

Ou seja, o coordenador menciona que existem os conceitos básicos necessários para a compreensão, mas que são necessárias as ligações e, ainda,

trata de enxergar o tema na comunidade, de forma contextualizada, percebendo isso como um desafio.

Então assim, se eu dou aquele tema aqui no tempo escola, como é que ele vai trabalhar lá, como é que eu vou auxiliar ele a enxergar a microbiologia lá dentro da comunidade dele, entende? Então, essas obrigações é que são extremamente difíceis (E_2E).

Já para outro coordenador ele explica como ocorre o Regime de Alternância:

[...] ele funciona em regime de alternância, com o tempo universidade, que seria o tempo aula na universidade é janeiro, fevereiro e a primeira semana de março e depois o mês de julho e a primeira semana de agosto, isso equivale a 75% da carga horária do curso, os outros 25% é tempo comunidade, que é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em cada semestre, no caso o estudante de cada semestre desenvolve um projeto interdisciplinar em grupo sobre o tema gerador ou o tema do complexo daquele semestre, no caso Identidade e processo identitário. Então 25% da carga horária é reservada para o tempo comunidade nesses períodos que, no intervalo do tempo universidade, pretende desenvolver então, essas temáticas, o que possibilita então no curso ter de 65 a 70% de estudantes do Campo (E_3S).

Para Campos *et al* (2015, p. 7), um modelo de licenciatura aos moldes da PA necessita de “[...] uma articulação entre as disciplinas para que o discente possa desenvolver competências capazes de habituá-lo a uma complexidade que gerencia todas as vertentes da interrelação entre disciplinas [...]”. Nesse sentido, tal regime é intercalado por projetos interdisciplinares sobre o tema do semestre. Também, outro coordenador diz que:

[...] o DNA da Educação do campo, que é a pedagogia da alternância, sem a pedagogia da alternância, acho que não teria a identidade, os cursos não teriam a identidade de Educação do Campo então um elemento estruturante é a pedagogia da alternância, não só a sua funcionalidade, a prática dela, mas em si toda a concepção teórica, os pilares conceituais também da pedagogia da alternância que é na relação da teoria com a prática [...] (E_4A).

[...] em algumas vezes universidades, cada componente propõe um trabalho interdisciplinar no tempo comunidade e nós discutimos que não, que não seria viável cada componente ter um trabalho interdisciplinar e depois apresentar no seminário integrador, que aí nós não teríamos essa relação de tempo comunidade com tempo universidade, com a teoria, com a provocação de olhar a unidade, de olhar a totalidade (E_4I).

As citações acima mencionadas nos permitem analisar que a PA em seus diferentes vieses - que não é o objetivo de discussão deste trabalho - colabora com

a prática da interdisciplinaridade, considerando as diversas realidades e que cada curso organiza de acordo com suas possibilidades. Como exemplo, o trabalho de Campos *et al* (2015, p. 1) cita em um de seus objetivos: “[...] identificar qual interdisciplinaridade no PPC permite estabelecer a relação entre a Pedagogia da Alternância e o Ensino de Ciências e Matemática”, pois a mesma, após análises, constata-se como um elemento estruturante articulador da interdisciplinaridade.

Assim, a Educação do Campo precisa ser emancipatória, transformadora, crítica, precisa romper paradigmas sobre produção de conhecimento, no currículo, “[...] uma vez que o Projeto Político Pedagógico traz o princípio da interdisciplinaridade na base da matriz curricular. Tal projeto também é marcado pela indissociabilidade entre teoria e prática e pela modalidade de alternância [...]” (MANICO e MARTINS, 2017, p. 125).

Nesse sentido, o que se quer é que todos esses aspectos sejam levados em consideração, de modo a contribuir na construção do conhecimento realmente significativo para os estudantes, que considere sua realidade e que não dissocie teoria e prática.

3.1.3 Agroecologia, Sustentabilidade e Território.

Essa subcategoria obteve menos unidades de significado, ou seja, não foi tão recorrente nas análises, porém relevante. A Agroecologia aparece em todas as entrevistas, sendo que, em um PP:

[...] sua principal meta é a formação de educadores para atuar em escolas do campo, favorecendo a reflexão e a formação adequada à permanência e produção de vida no meio rural pelo viés da **agroecologia** (PP_2B, p. 25, grifo meu).

Dessa forma, várias experiências que incluem a Agroecologia já existem em todos os cursos aqui referidos, tais como:

[...] a gente tem aqui componentes curriculares na área de educação popular, de educação do campo, já no 1º semestre. Tem uma ênfase em **agroecologia**, ah e em direitos humanos, isso voltado principalmente para os povos do campo, talvez esses sejam os elementos que eu vejo que têm mais peso, que se identificam mais com a proposta da educação do campo (E_1A, grifo meu).

E tem um elemento importante nessa discussão, é, que a gente tem bebido um pouco da fonte da **agroecologia** pra discutir isso também, que é a desnaturalização das pessoas e, principalmente das crianças quando se trata de educação, nos espaços de formação, enfim, nas escolas, ocorre a partir dos últimos 20, 30 anos, com pressão, resultado da pressão, do desenvolvimento modernizante da agricultura, década de 60 e 70, ocorre o processo de desnaturalização [...] (E_3A, grifo meu).

[...] é os conhecimentos de **Agroecologia**, nosso curso por ser Ciências da Natureza tem a **Agroecologia** como base e a partir dela a gente vai dialogando com o território dialogando a noção de desenvolvimento regional enfim, e estudando os conceitos da própria educação em Ciências da Natureza mesmo (E_5F, grifos meus).

A Agroecologia é uma ciência (GUBUR & TONÁ, 2012) e traz um viés importante de ser questionado, problematizado, refletido e trabalhado sobre a Soberania Alimentar e as formas de produção.

A respeito da Sustentabilidade, no PP_1, já na justificativa social para a criação do curso, aparece a preocupação com ela ao pensar em docentes para atuar nas escolas do campo em um contexto de sustentabilidade socioambiental, quanto com o objetivo geral “[...] de investigar questões inerentes à sua realidade e à sustentabilidade da vida no campo [...]” (PP_1O) e, ainda, nos objetivos específicos do PP_2.

Sobre a Educação Ambiental, ela é tema obrigatório e precisa permear o currículo escolar, “Formar professores, para trabalhar nessa modalidade de ensino, implica fazer abordagem interdisciplinar da temática em questão” (PP_5E, p. 29). E, ainda, no PP_3 o enfoque na sustentabilidade aparece na justificativa relacionada ao viés agroecológico, bem como nas ementas dos 5PP’s.

Já se tratando de Território, ele apareceu em quatro dos cinco PP’s. Surgiu como Eixos (Território e Territorialidade e Territorialidades e sustentabilidade) em dois deles (PP_1 e PP_3), mostrou-se muito nas ementas de três PP’s e, ainda, muito, na fala de 2 dos coordenadores.

Território se caracteriza como:

Este caráter complexo do desafio da formação humana em Educação do Campo fundamenta-se, por sua vez, na concepção de que o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano (PP_1P).

O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações

entre o rural e o urbano. Assim, espera-se a partir destes componentes curriculares produzir um novo olhar para o campo, o que necessita ocorrer em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização deste território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele (PP_2G).

[...] a noção do território, como esse território é compreendido e estudado, as suas diferentes, a diferente composição do território, as instituições que existem nesse território, os espaços educativos do território, como eles se conversam entre si, isso é fundamental [...] (E_5C).

[...] para que o aluno consiga elaborar bem esse processo de idas e vindas do tempo comunidade do tempo universidade e que para mim tem o território, e, eu acho que alternância também, seria um elemento central no próprio, na compreensão da Educação do Campo, seja qual for o modelo de alternância, mas ter essa possibilidade de você fazer um estudo, que seja, na qual o diálogo constante com a comunidade através do tempo comunidade seja parte efetiva do processo, que o aluno não vai ser um aluno como em uma outra licenciatura que vai só a partir do final do curso nos estágios tomar conhecimento do que que seria a realidade de uma escola, ele vai estar desde o primeiro semestre através da alternância conseguindo se inserir nos espaços educativos do campo (E_5D).

Assim como outros elementos estruturantes estão sendo proporcionados pela PA, o território é um articulador da interdisciplinaridade, pois é um eixo/tema da realidade camponesa, que precisa ser discutido e fomentado e para que esse diálogo ocorra, são necessários conhecimentos de diversos campos do saber.

A partir desse olhar para as especificidades, considera-se que a interdisciplinaridade é elemento estruturante sim dos cursos em questão. Ela está presente nos referenciais e nos documentos que regem esses cursos, bem como na fala de seus coordenadores. Além disso, ela requer caminhos (outras especificidades) pelos quais seja possível sua implementação, seja por meio da formação multidisciplinar (área do conhecimento), pela PA ou, ainda, por Temas (Agroecologia, Sustentabilidade e Território) capazes de unir todas essas especificidades já mencionadas.

3.2 Possibilidades de interdisciplinaridade nas Ledoc's

A análise dos objetos de estudos da pesquisa em questão permitiu a percepção de possibilidades viáveis – que estão acontecendo na prática - para a realização da interdisciplinaridade. Algumas especificidades já foram apontadas na categoria 1, presentes nos cursos analisados e também nos referenciais. Agora, na categoria 2, estão manifestadas outras possibilidades, estas sugeridas em cursos de formação ou durante o preparo da construção dos cursos, mas que foram opções

dos *campus* onde os cursos acontecem e vêm sendo construídas e reconstruídas na prática de acordo com a realidade de cada instituição.

Na sequência, em três subcategorias, estão apresentadas as possibilidades mais recorrentes: Eixos, Temas e Complexos de Estudo; TG e Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas Ledoc's.

3.2.1 Eixos, temas e Complexos de estudo.

Ao analisar a estrutura metodológica dos cursos referidos foi possível perceber, de maneira geral, que todos estão organizados por eixos – orientação no momento de criação dos cursos – e em três dos cinco PP's, como será descrito na sequência destas subcategorias, eles são orientados por Temas (Integradores, Transversais e/ou Geradores), como aparecerá também na fala de seus coordenadores.

Assim, ao tratar da metodologia, alguns requisitos são necessários, tanto para educadores da Educação básica, como para docentes das Licenciaturas em Educação do Campo: “Didática, docência e relações pedagógicas. Ensinar e aprender em diferentes contextos. Educar pela pesquisa. Avaliação da aprendizagem. Planejamento. Interdisciplinaridade” (PP_1N, p. 135).

A proposta metodológica do curso se baseia em eixos que objetivam garantir a transversalidade e a interdisciplinaridade da formação. Desta forma, o eixo orientador visa a responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto de estudo, ou seja, a necessidade de encontrar indicativos conceituais e metodológicos para oferecer formação docente contextualizada e consistente, tornando-se um sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo (PP_1Q).

Dessa forma, ao falar de interdisciplinaridade, entende-se que, com formação, ela deva ocorrer ao natural. Para isso, uma das possibilidades é o Eixo articulador que “[...] engloba as grandes dimensões da formação: docência, pesquisa, política e gestão” (PP_1G, p. 49), as quais funcionam transversalmente, ou seja, atravessam o percurso curricular, evitando fragmentações.

Para isso, além dos eixos articuladores, as disciplinas de práticas profissionais, assim como os projetos integradores, são estratégias que fortalecem a não dicotomia entre teoria e prática, bem como valorizam a pesquisa, funcionando como um espaço interdisciplinar, de reflexão, de tomadas de decisões, dentre outros (PP_5H, p. 42).

Também como estratégia de auxílio para a interdisciplinaridade, destaca-se que os “[...] **eixos temáticos** possibilitam uma estrutura curricular flexível e dinâmica na medida em que favorecem um diálogo entre a realidade local e o conhecimento acadêmico”. Para isso, é citado no PP a IT de Freire na qual “[...] os eixos temáticos orientam a interdisciplinaridade, promovendo a construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre saber social e saber escolar” (PP_3G, p. 14).

Os eixos temáticos estando presente nos PP’s foram melhores esclarecidos e estiveram presentes nas falas dos coordenadores. Assim, sobre eles, ficou explícito que

[...] foi uma orientação padrão que foi feita quando começou a se construir a proposta dos cursos em 2006, foi uma orientação nacional que teve meio como um modelo de PPC. O que aconteceu é que foi implementado em vários locais com essa proposta [...] (E_3R).

Ainda, a área das Ciências da Natureza não tem seus Componentes Curriculares separados (Biologia, Física e Química), mas sim, os cursos são estruturados a partir de Eixos Temáticos anuais (E_5G). Esses Eixos Temáticos são estruturados com base em Temas semestrais:

Então todos os semestres tem um tema, que vincula os componentes daquele semestre aquele tema, o que pra nós foi uma estratégia pra discutir a interdisciplinaridade, ou seja, no primeiro semestre lá em “Identidade e processos identitários” todos os componentes daquele semestre devem obrigatoriamente conversar sobre “Identidade e processos identitários”. Como é que funciona isso na prática? Como é que, embora que ele não é perfeito, mas a tentativa de funcionar. Todo início de semestre uma semana, duas semanas antes, os docentes se reúnem por semestre para discutir o tema do semestre. Então a discussão parte do componente que o docente está vinculado (E_3E).

Significa que, nesse caso, o Eixo Temático é anual e o Tema semestral, independente de como tenha se chegado a esse Tema. Ainda, os Temas são estratégicos para favorecerem a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo entre os componentes curriculares, por exemplo:

[...] eu estou vinculado ao componente de Movimentos Sociais, no eixo Território e Territorialidade, então eu apresento meu plano de ensino de Movimentos Sociais, vinculado ao tema Território e Territorialidade e como que o meu componente pode colaborar com aquele tema e, assim, sucessivamente com os demais colegas daquele semestre numa ideia, e aí aqui, dentro dessa perspectiva de interdisciplinaridade, em uma ideia de que os temas tratados em um semestre [...] (E_3F).

Outro curso, por sua vez, é estruturado com base nos Complexos de estudo, ou seja

[...] todos os semestres, eles estão organizados por eixos, por um complexo, então, por exemplo, você tem lá no primeiro semestre o tema, o eixo, que vincula os componentes, é a “Identidade e processo identitário”. O segundo semestre é contexto socioeconômico, sociopolítico e socioeducacional e assim sucessivamente [...] (E_3D).

[...] em um mesmo momento, todos aqueles componentes que estão sendo trabalhados sejam discutidos conjuntamente, só que simplesmente discutir conjuntamente é difícil de fazer isso e por isso que nós optamos por essa ideia dos complexos de estudo, que tem um tema que agrega aquele semestre, então a gente está vinculado aquele tema (E_3G).

Isso significa que o Complexo de Estudos, também chamado no PP de Complexo Temático, nada mais é do que o agregado das disciplinas organizadas a partir de um tema, sendo desenvolvido semestralmente. Aqui, é importante ressaltar que se chegou a poucas unidades sobre ambos, portanto não foi um tema recorrente durante as entrevistas, mas como são meios que oportunizam a interdisciplinaridade são importantes de serem analisados.

3.2.2 Tema Gerador (TG)

Com o objetivo da valorização e da consideração da realidade do campo, análises e reflexões dela são fundamentais para que os povos do campo não continuem buscando uma melhor forma de vida nas cidades. Assim, as Licenciaturas em Educação do Campo precisam valorizar “[...] a produção de conhecimentos seja realizada de maneira interdisciplinar, utilizando a metodologia da Alternância [...]” (FALEIRO e FARIAS, 2016, p. 92 e 93) e, para isso, o TG é uma das possibilidades.

Um exemplo está no trabalho de Souza e Brick (2017, p. 44):

Ao retornar para a comunidade, depois do primeiro Tempo Universidade, nosso foco se concentrava em coletar falas significativas exercitando um “ouvir atento” ao participar da vida da comunidade. Em seguida, a tarefa consistia em registrar e analisar essas falas, buscando identificar contradições manifestas nelas e, assim, definir preliminarmente temas geradores e construir um contratema que abordasse a problemática explicitada no tema gerador a partir do olhar crítico dos educadores.

Para o PP_2F, ao se tratar sobre TG, esse curso de licenciatura:

[...] pretende uma sólida formação específica e pedagógica, que habilite para uma prática docente competente e compromissada com os ideais maiores da Educação do Campo, tendo em conta o contexto social, político, econômico e cultural brasileiro. Para tanto, o docente necessita interagir com a realidade que o circunda, produzindo material didático quando necessário, buscando soluções para situações-problema por meio de práticas alternativas e tecnológicas. Assim, na perspectiva de desenvolver um curso, em que o princípio da interdisciplinaridade seja a base de um agir colaborativo, participativo e corresponsável [...] (PP_2F, p. 47).

E, ainda: “Transitar pelas fronteiras entre a sua área de conhecimento e outras áreas, sendo capaz de relacionar seus campos específicos com outras áreas mediante a interdisciplinaridade” (PP_1B, p. 34). Algumas dessas possibilidades que consideram a realidade são pautadas nas obras do educador brasileiro Paulo Freire como, por exemplo, a interdisciplinaridade mencionada direta ou indiretamente no trecho acima citado e, na sequência, abaixo apresentado:

Quando se fala em práticas Freireanas é necessário repensar todo o currículo e ter um projeto pedagógico que oriente esse processo, o qual deve: [...] considerar a dinâmica da realidade do campo, afirma que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e problematiza outros processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos (PP_3D, p. 9 e 10).

Ainda em se tratando de IT Freireana, um dos PP’s aponta que:

Os **temas geradores**, por sua vez, norteados pelos eixos temáticos, problematizam questões, dúvidas e discussões desafiadoras oriundas do diálogo entre a prática social e os saberes produzidos. Tais temas interligam-se e constituem uma rede de subtemas que acenam interdisciplinarmente para uma totalidade (PP_3G, p. 14).

Então, o PP do curso foi “[...] desenhado a partir de eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino serão articuladas, incluindo a possibilidade de docências compartilhadas ao longo de todo o curso” (PP_3F, p. 12 e 13), como mencionado anteriormente, a partir da PA.

Sobre o TG, ele:

[...] não é um “assunto”, “conteúdo” ou “temática”, mas sim uma fala significativa que apresenta uma “situação-limite social” que expressa um limite explicativo de uma dada situação da realidade, na visão da comunidade. Tal situação condicionante é composta por fatos da realidade pesquisada e pela compreensão construída pelos estudantes sobre eles, pois a forma de pensar a realidade determina a sua manutenção ou transformação e essa compreensão orientará a posição-atitude dos sujeitos diante dessa realidade (VASCONCELOS & SCALABRIN, 2014, p. 165).

Para Ghedini *et al* (2014), essas perspectivas de formação baseada no Sistema de Alternância são ressignificadas com a diversidade de processos formativos, como a Educação Popular, sendo potencializada pela relação comunidade escola, através dos Temas Geradores. Ainda, para Bizerril (2014), o Tema Gerador, como uma possibilidade, é o método que mais toca a visão de mundo dos estudantes, como proposta educativa.

Ainda, outra possibilidade, é organizar metodologicamente o processo de ensino e aprendizagem, a partir da proposta sugerida por Delizoicov e Angotti (1990), a partir de uma releitura de Paulo Freire, os 3MP, que envolvem a problematização, a organização e a sistematização do conhecimento (PP_1J, p. 76), o que contribui, assim como o TG, em tornar o “[...] sujeito capaz de propor e implementar as transformações político pedagógicas [...]” (PP_1F, p. 49).

Quando perguntado nas entrevistas se os coordenadores já ouviram falar sobre os TG, todos já ouviram e a maioria afirma que os cursos os têm utilizado:

C: Sim, já ouvi falar sobre os temas geradores e algumas disciplinas de ciências da natureza, não as minhas, têm tido a proposta de trabalhar com alguns temas geradores. As disciplinas, como eu falei, das práticas educativas escolares e comunitárias, elas tem alguns eixos, e dentro desses eixos geralmente os professores escolhem temas geradores ou são trazidos pelos alunos essas demandas [não entendi] dessas comunidades. Então **os temas geradores são apresentados pelos próprios estudantes.**

M: Às vezes são trazidos pelos estudantes e às vezes escolhidos pelos professores, isso?

C: Exatamente (E_1E, grifo meu).

M: E quando é escolhido pelos professores, existe uma investigação na realidade desses temas, você sabe dizer?

C: Olha, a investigação você diz uma pesquisa em cima desse tema?

M: Isso!

C: Tem, tem, geralmente essas disciplinas, isso tudo acontece geralmente nessas disciplinas mais práticas, então os alunos vão a campo nessas comunidades e fazem essa pesquisa. No primeiro semestre geralmente eles

fazem um levantamento e no segundo semestre eles desenvolvem uma, executam uma ação, uma atividade e isso tem se mostrado bom pra trabalhar esses temas geradores (E_1F).

Como mencionado nas unidades de significado citadas acima, o docente coordenador afirma que os TG ora são escolhidos pelos educadores, ora são apresentados pelos próprios estudantes, mas não menciona uma metodologia de investigação da realidade para a busca desses temas em questão. Assim, nos permite entender que esses coordenadores concebem TG como um tema que partiu da realidade dos estudantes, mas não que existam momentos/etapas de acordo com referenciais para se chegar a esses TG.

Seriam, dessa forma, os Temas Geradores, viáveis nas Licenciaturas em Educação do Campo? Tais temas indicam uma nova forma de organização das disciplinas, o que aproximaria o currículo de algo integrado, rumo à interdisciplinaridade, sendo favorecido nesse contexto pelo Tempo Academia (TA) e TC, de acordo com a PA⁴?

Para Delizoicov (1993, p. 11):

O levantamento da realidade vivenciada pela “comunidade” onde está localizada a escola seria uma maneira alternativa de construção curricular, uma vez que tal estudo possibilitaria a definição de questões significativas para essa mesma “comunidade” e, portanto, para os professores e alunos. Os **temas geradores** assim descobertos indicariam os conteúdos acadêmicos pertinentes (grifo meu).

Os questionamentos anteriormente apresentados conduziram as reflexões ao longo dessa pesquisa e obtiveram-se algumas sinalizações de respostas/experiências como mencionado nas unidades de significado citadas.

Já um segundo coordenador menciona que trabalham com temas pré-definidos, mas não tem conhecimento do que sejam os TG.

M: E esses temas pra trabalhar a interdisciplinaridade, eles são escolhidos pelos professores em reunião? Como que é feito?

C: Assim, a gente tem, cada ano, a gente tem uma, um tema alí pra seguir. Os professores podem mudar a proposta da PEC, mas que fique naqueles temas que a gente, pra não ficar, porque se não tu faz, um ano tu faz uma coisa, outro ano tu faz outra e não tem uma sequência lógica (E_2J).

⁴ A prática da Pedagogia da Alternância estabelece relação entre a universidade e a comunidade, dividida em dois tempos: Tempo Academia e Tempo Comunidade, permitindo uma compreensão da realidade.

Ainda, apareceu que os TG são fundamentais para os complexos de estudo, mas também não fica bem explícito como são definidos esses temas.

[...] os temas geradores, da pra dizer que é o ponto de partida do complexo de estudo, embora que a gente não tenha estudado muito sobre os temas geradores [...] (E_3O).

Os Temas Geradores também foram citados ganhando mais centralidade do que os Componentes Curriculares, bem como aliados a PA para favorecer a prática da interdisciplinaridade.

[...] o projeto pedagógico do curso, ele foi pensado, estruturado, tendo o conceito da interdisciplinaridade como base, existe a matriz curricular do curso, por exemplo, ela é pensada, foi pensada toda com eixos, com eixos e temas geradores, o nosso cerne, o nosso, vamos dizer assim, não é disciplina, existe a disciplina porque a interdisciplinaridade do conceito que ela é trabalhar daqui ela não rompe a disciplina. Existem os componentes curriculares, mas o eixo ganha mais centralidade, os temas geradores ganham mais centralidade do que o componente. O componente está a serviço do eixo e dos temas e não ao contrário. Então para que isso aconteça, a gente tem trabalhado na ideia sempre dos planejamentos, então é definido, existe o tema, tema gerador, vinculado a um eixo. O eixo é anual e o tema gerador ele é semestral. E aí quando nós vamos discutir o tempo comunidade, que o aluno faz o trabalho interdisciplinar, o nome já diz, ele faz um trabalho interdisciplinar que envolve todos componentes, nós discutimos: qual é o trabalho interdisciplinar que vai dar conta do eixo e do tema gerador e que vai envolver os componentes, ou o que os componentes se sentem que vão contribuir para aquela temática (E_4D).

Ao perguntar se há uma investigação da realidade para a definição dos TG, foi explicado por um dos coordenadores que, como a dinâmica do curso não permite tempo para isso, é a ideia do contexto de campo que é valorizada, como explícito:

M: E esse tema gerador ele considera a realidade? Qual é a relação que existe entre isso?

C: A realidade do estudante?

M: Isso.

C: É a ideia do contexto do campo que está fortemente sendo pensada aqui, é a mudança não só conceitual, mas uma mudança de postura de vida, inclusive, então né a ideia do eixo, dos eixos e do tema gerador, é serem provocadores, mobilizadores de uma mudança de consciência, inclusive né.

M: A partir da realidade do campo então?

C: A partir do contexto, eu diria, do contexto brasileiro do campo, não só da realidade que o aluno vive, porque se a gente pegar isso, só a realidade do aluno, existem alunos que hoje vivem na área urbana, então a ideia é fazer esse pensamento de que essas fronteiras do urbano e do campo não necessariamente ela ser, não necessariamente existem essas fronteiras (E_4K).

Nesse sentido, não há um processo de investigação da realidade. Mas um dos coordenadores mencionou que “[...] os professores escolhem temas geradores ou são trazidos pelos alunos [...]” (E_1I) e, ainda, outros dois chamam de Temas Geradores, temas que são escolhidos por eles de acordo com a realidade do campo. Mesmo assim, sem uma investigação, o Tema Gerador já ganhou sua importância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, como é possível perceber na fala:

C: Eu acredito que se não existisse o tema gerador ou o eixo temático a disciplina ela seria a centralidade. O componente seria a centralidade, bom se o componente é a centralidade, a interdisciplinaridade dos componentes em si ela teria muita dificuldade de fazer, porque cada componente às vezes é uma, é um universo, às vezes um componente já tem dentro de si, várias áreas, então a ideia do eixo, do tema gerador, ele provoca essa interdisciplinaridade que é algo maior do que em si só o componente, a especialidade do componente, a especialidade do componente lá de psicologia social de psicologia comportamental ou o conceito de química, o conceito de física, então eles são, eu acredito que o componente ele acaba sendo mediado pelos temas geradores para que a interdisciplinaridade possa acontecer, porque a gente dizer que as áreas precisam se relacionar para que a interdisciplinaridade aconteça, teoricamente, ela é bem legal, mas e daí na prática como é que elas se relacionam? Se não existe um provocador para ela se relacionar, então o tema ele é o que vai fazer essas provocações (E_4L).

Ainda, se tratando de dinâmica para a definição dos temas, às vezes são necessárias adaptações do que vem sendo realizado, bem como a relevância da PA para os cursos:

[...] o coletivo de professores se reuniu para pensar algumas adequações no currículo que depois dessas três turmas a gente percebeu que ficaria mais interessante e tudo partiu de ajustes dos Temas Geradores, então a gente primeiro ajusto os temas, pra depois constituir as disciplinas, então eu acho que é, ele é bem viável e no nosso caso ele realmente é o que orienta o nosso trabalho e é o que orienta o projeto da etapa. A cada semestre tem um projeto único de tempo comunidade para todas as disciplinas e esse projeto é constituído a partir do Tema Gerador (E_5P).

[...] esse é um debate que a gente tem se a gente podia até chama-los de Temas Geradores efetivamente de acordo com o referencial Freireano, eles são muito mais temas culturais, talvez como a gente chama, do que de fato os Temas Geradores, porque como nós estamos dentro de uma estrutura universitária que por mais que a gente tente driblar ela é fixa, então, a gente está fazendo essa reformulação curricular para uma turma que talvez se inicie no final do ano que vem, a gente não tem como deixar esses temas para serem definidos com a turma o que seria interessante, a gente pode fazer, a gente sempre faz adequações a partir do que a gente coloca ali, mas, a gente acaba fazendo um processo inverso, de a partir das nossas experiências que a gente já tem, definir os Temas Geradores (E_5Q).

Acima, mencionou-se sobre a inquietação de um dos coordenadores se é possível chamar de TG ou não, mas com todas essas unidades aqui apresentadas, fica claro que os Temas, independente de serem Geradores ou não, contribuem para a formação dos cursos em questão, como mencionado: “[...] eu tenho dificuldade até de imaginar como é que seria a execução do nosso curso sem os temas” (E_5S), porém precisa-se de mais espaços de formação para consolidar o que já vem sendo realizado.

Ainda, segundo Auler e Roso (2016), é a partir de um tema real que podem buscar-se os conceitos científicos/conteúdos disciplinares necessários para sua compreensão. E é nesse sentido que sinalizações de novos caminhos de currículos podem ser pensados, ou seja, “Encaminhamento que não negligencia os campos disciplinares, mas enfatiza a necessidade de trabalhos coletivos/interdisciplinares entre as mais diversas áreas do conhecimento” (AULER e ROSO, 2016, p. 382).

3.2.3 Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's

Nos PP's, foi possível perceber que existem algumas disciplinas durante os cursos, como já mencionado, tais como as Práticas Profissionais Integradoras (PPI), por meio dos SI (Seminários Integradores), DC (Docência Compartilhada) e, ainda, Estágio Curricular Supervisionado (ECS), os quais se envolverão com outros componentes curriculares de cada semestre, numa perspectiva interdisciplinar.

A ideia é que os estudantes possam otimizar o TE e o TC, do Regime da Alternância, para poderem realizar pesquisas, projetos de intervenção, até mesmo estágios, os quais estarão ancorados em outras atividades, tais como:

[...] participação em pesquisas educacionais, programas de extensão, elaboração de material didático, desenvolvimento de projetos de eventos científicos, socialização de experiências significativas, entre outros (PP_5G, p. 42).

O que para Ghedini:

A dinâmica ali desenvolvida vai estabelecendo nexos entre a existência das comunidades e suas contradições, conexões entre o lugar e o comunitário, suas problemáticas e a compreensão destas a partir de um aprofundamento

das questões e de leituras teóricas que “geraram”, desde as “situações-limite”, novos contornos àquilo que, muitas vezes, aos olhos dos camponeses – educandos, educadores e suas famílias – era percebido como quase uma fatalidade, algo natural, parte de um modo de vida “acostumado” e amalgamado a uma cultura subalternizada e colonizada (GHEDINI *et al*, 2014, p. 86 e 87).

Sobre o Seminário Integrador, ele é definido como: “[...] o espaço de sistematização do desenvolvimento do projeto integrador e do tempo comunidade de cada período letivo.” E constitui-se “[...] num espaço interdisciplinar de formação e análise crítica das atividades e vivências desenvolvidas no curso” (PP_5D, p. 28). Ainda, de acordo com um dos coordenadores entrevistados:

[...] o seminário integrador ele é o *link* do tempo comunidade, ele é um dos que faz, que é o provocador, do link do tempo comunidade com o tempo universidade, é aonde a gente consegue reunir todos os professores orientadores, aonde ali é discutido o produto desse, que é o trabalho interdisciplinar, qual vai ser o trabalho interdisciplinar, como vai ser a apresentação, como vai ser o registro desse trabalho interdisciplinar, então ele tem essa responsabilidade seminário integrador de fazer, de ser o provocador, o link do tempo comunidade com o tempo universidade (E_4G).

Essas disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade, como definidas na categoria apresentada nesse item, não são recorrentes em todos os PP's. Uma das disciplinas com enfoque interdisciplinar, que foi possível perceber em mais de um dos documentos analisados, foi o ECS, no qual são algumas atividades de responsabilidade dos licenciandos:

Atividade de caráter teórico-prático sobre aspectos da docência interdisciplinar em Ciências. Elaboração de Plano de Estudos e Plano de Trabalho Do discente, criação de materiais didáticos e execução de propostas interdisciplinares de aprendizagem e ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental e ações extracurriculares. Pesquisa nos espaços educativos do estágio de docência e interação com as respectivas comunidades. Aprofundamento das reflexões sobre a experiência docente. Atividade orientada e supervisionada por um professor do curso (PP_3H, p. 42).

[...] tem como finalidade a inserção, observação, planejamento, execução e avaliação de projetos de intervenção com caráter didático-pedagógico, com ênfase na formação **multidisciplinar** da área de Ciências da Natureza, em espaços escolares nas Escolas do Campo [...] (PP_5J, p. 111).

Três dos projetos e das entrevistas apontam, ainda, que a DC pode ser adotada, como nos exemplos:

[...] nos seguintes componentes: “Atividades Experimentais no Ensino de Ciências”; todos os quatro componentes de Estágio Curricular

Supervisionado Obrigatório e todos os seis componentes de Prática Pedagógica em Educação do Campo (PP_1L, p. 79).

Entende-se e justifica-se que estes componentes necessitam da docência compartilhada porque desenvolvem, concomitantemente, conteúdos das Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Educação (ensino aprendizagem), potencializando, assim, a interdisciplinaridade (PP_1L, p. 79).

[...] a gente tem feito alguns componentes por docência compartilhada, a ideia da docência compartilhada é uma forma de concretizar a interdisciplinaridade, então por áreas diferentes, por exemplo, seminário integrador geralmente funciona assim, só nós somos professores de áreas diferentes trabalhando e mais os professores orientadores que vem de outras áreas. Então, para que essa relação de diferentes áreas possa acontecer é a gente tem que ter na prática forma de colocar isso, que uma delas é a docência compartilhada e a gente tem exercitado alguns semestres mais, outros menos nem sempre a gente tem o mesmo formato de docência de todos os componentes acontecendo da mesma forma (E_4N).

[...] depois tem os estágios junto disso e todas essas disciplinas, elas são conduzidas, planejadas e de fato realizadas através da Docência Compartilhada, então eu nunca trabalho sozinha, eventualmente ficam em duplas, mas todo o processo da disciplina é construído com os colegas das outras áreas: da química e da física, no meu caso, que eu sou da biologia (E_5I).

A DC fomenta um trabalho crítico-colaborativo⁵, mas ainda é muito discutida em relação a sua implementação. Ela colabora com a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, na proposta pedagógica (PP_1K, p. 78).

Nesse sentido, é possível ver que as estratégias pedagógicas utilizadas nas disciplinas para vivenciar suas compreensões a respeito da interdisciplinaridade são diferentes em cada PP e essa categoria requer mais conhecimento para realmente entender como é a atuação das coordenações dos cursos, na prática.

Os componentes curriculares das áreas precisam ser interligados para que ocorra a interdisciplinaridade, já que é esse o princípio didático, no qual é fundamental a interpretação da realidade vivenciada. Como já mencionado, para que isso ocorra “[...] a estrutura curricular está formatada com inclusão dos “Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas”, espaço este da matriz curricular que visa agregar diferentes saberes por meio de eixos articuladores” (PP_2D, p. 45).

Durante as entrevistas, foi possível perceber um pouco mais como a interdisciplinaridade acontece e é proporcionada nos cursos em questão:

⁵ Existe colaboração entre os professores, bem como utilização de alternativas. Ver PP_1, p. 78.

[...] a gente tem tentado fazer as nossas disciplinas, especialmente as de ciências de uma maneira que consiga dialogar bem entre a proposta da educação do campo com outras disciplinas também da área de educação. [...] a gente acaba tendo que trabalhar nós professores com a interdisciplinaridade. Na prática, a gente ainda não consegue implementar práticas, boas práticas, em todas as disciplinas, a gente tem algumas atividades pontuais que a gente consegue fazer bons trabalhos interdisciplinares nas disciplinas. Mas assim, eu vou te dizer, sendo bem honesto, ainda é um desafio. Ainda é um desafio pra nós professores trabalhar a interdisciplinaridade, considerando diferentes áreas do conhecimento, como às vezes a parte mais das ciências mais duras com a parte das ciências sociais e humanas, por exemplo, então tem esse desafio sim (E_1B).

Ou seja, ainda é um desafio o trabalho interdisciplinar, da mesma forma que se buscaram estratégias para ele como, por exemplo:

[...] no início de cada semestre, a gente faz reuniões pra definir as atividades de cada uma das disciplinas e tem uma disciplina, em especial, que ocorre todos os semestres e que é uma disciplina de **práticas educativas escolares comunitárias**, que é uma disciplina de projetos. E essa disciplina de projetos envolve a participação de vários professores de diferentes áreas, então é o momento, pra gente justamente, estimular essa interdisciplinaridade. Então durante esse semestre, durante essa disciplina, os alunos junto com os professores orientadores, desenvolvem projetos nas suas comunidades procurando sempre trazer uma contextualização de uma maneira mais interdisciplinar e no final do semestre, esses estudantes apresentam esses trabalhos num grande **seminário integrador**, onde tem a presença de todos os estudantes, de todos os professores, e também gera debates interessantes (E_1C, grifos meus).

Ao questionar se o curso tem trabalhado com alguma perspectiva da interdisciplinaridade, surgiram também as Práticas enquanto componente curricular:

C: Sim, sim, assim, as PPI's conseguem, as PEC's.

M: As PEC's seriam?

C: As que eu participo, a gente tenta, assim então. O que a gente tenta é respeitar o que as PEC's querem que se faça que é essa mistura desses professores que atuam nesses núcleos, sei lá, eu que sou da área específica interagir com uma disciplina lá do núcleo pedagógico e a gente fazer e a gente elencar um tema ali que fique transitando dentro daqueles conteúdos que se vê no semestre, então de certa forma tem, a parte pedagógica, tem a parte específica, tem o conteúdo aqui aquele que é que é o elemento central, mas que é usado, transita naquelas disciplinas. Então, interdisciplinaridade tem nessas disciplinas. Já nas outras a gente...

M: As PEC's são?

C: As PEC's são as práticas enquanto componente curricular, as PPI's, porque as PEC's são dos cursos superiores. A gente está desatualizado aqui, o nosso PPC, teria que ser PEC, mas no PPC tá PPI, que as PPI são dos cursos... (E_2I)

Ainda, outra possibilidade seriam as disciplinas de estágio, embora mencionadas por apenas um dos coordenadores como outra forma de experienciar a interdisciplinaridade a partir de uma disciplina:

Os estágios a gente tem coisas muito interessantes. No estágio é que tu vê o aluno desenvolver, por exemplo, da uma biologia ali, não uma biologia quadradinha do livro didático. A gente vê as práticas, fazer uma proposta no pátio da escola com, utilizando, por exemplo, as plantas medicinais, sementes crioulas, usando esses temas e falando de botânica, falando de microbiologia, falando de, transitando por esses temas... (E_2K).

Em todos os PP's e na fala de dois coordenadores os estágios aparecem no sentido normativo. Apenas em um PP, nas ementas fica explícita a relação do estágio com um viés mais interdisciplinar, ao mencionar que o “Aprofundamento e sistematização de uma temática educativa definida pelo aluno ao longo do curso estabelecendo relação com a experiência dos estágios e a educação no campo” (PP_4B). E, ainda, na “Elaboração de um trabalho acadêmico-científico contextualizado na temática educativa do curso e na experiência dos estágios e a educação no campo; Sistematização do projeto de formação” (PP_4C).

Isso nos remete à configuração das Licenciaturas em Educação do Campo e o porquê ela, no molde das licenciaturas disciplinares, foi

[...] descartada pela inviabilidade de manter um professor por disciplina nas escolas do campo (geralmente com um pequeno número de estudantes) e cuja localização torna difícil um professor trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária. Outra razão seria a dificuldade em trabalhar as especificidades do campo no curso, ou pela rejeição primeira destas especificidades, ou pela sua efetivação de forma equivocada, pensando uma química ou biologia do campo.

A docência por área surge então como uma possibilidade de viabilizar a criação de mais escolas do campo ao permitir menos professores com mais carga horária assumindo mais de uma disciplina, e o trabalho em equipes docentes na perspectiva de trabalho integrado, superando a fragmentação curricular e o afastamento das questões de realidade. A palavra “multidisciplinar” que acompanha a docência por área se refere especificamente à validade da certificação oferecida pelo curso, o que resguarda os direitos dos licenciandos de trabalhar em escolas do campo mesmo que elas não tenham seus currículos organizados por área (HUDLER, 2015, p. 42).

Sobre a Prática Pedagógica:

Alguns componentes que são estratégicos para o curso eles são ministrados por mais de um docente, no caso aqui, especificamente, é a prática pedagógica, que tem todo semestre e aí tem um entendimento que a prática pedagógica ela tem a obrigação de fazer a articulação da interdisciplinaridade, então é ela que se preocupa do fato de que todos os componentes daquele semestre tem que estar trabalhando com aquele tema. Tem um outro componente que ele é trabalhado de forma

compartilhada que é: Atividades Experimentais em Ciências da Natureza e o outro componente é o Estágio, então o que ele tem, o estágio é mais tradicional, é o mais comum nos cursos, talvez os dois anteriores que não são tão comuns (E_3J).

Então a ideia da prática pedagógica, dela ser compartilhada é ter mais de um docente, então nós temos um critério que é um docente das áreas das humanas e um docente das Ciências da Natureza, entrando junto em sala de aula para trabalhar o componente prática pedagógica. No momento que a gente passou a fazer isso, os estudantes passaram a perceber também essa ideia da integração, da articulação, ou seja, um efeito positivo, quer dizer os estudantes passam a perceber que os conteúdos estão dialogando mais, estão conversando mais (E_3K).

Tudo isso vem ao encontro de uma educação que tem como base o diálogo, a problematização, a interdisciplinaridade, sem negação das disciplinas e, sim, na valorização delas e “[...] na potencialidade de, em conjunto e articuladas pelo coletivo docente, auxiliar na interpretação da realidade em suas várias dimensões, não mais de forma fragmentada como a disciplinarização dos conteúdos” (HUDLER, 2015, p. 47).

Contudo, com maior ou menor recorrência, foram citadas a partir das análises e revisitas aos objetos de estudo da presente pesquisa, possibilidades orientadas ou encontradas pelos cursos para que a interdisciplinaridade aconteça. Assim, trabalhos como este poderão contribuir para a construção e reconstrução de novas práticas que possibilitem cada vez mais avanço no campo da interdisciplinaridade.

3.3 Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's

Assim como especificidades e possibilidades foram apontadas ao decorrer das análises dos objetos de estudo da presente pesquisa, surgiram, principalmente nas falas dos coordenadores, desafios para a prática docente de formadores da Educação do Campo com enfoque para a interdisciplinaridade e formação por área.

Essa categoria busca refletir sobre os desafios, constituídos de limitações a serem consideradas, analisadas criticamente e, se possível, superadas nos processos formativos. Estas buscas por superações são o caminho necessário e que possibilitam, através do diálogo, a formação adequada para o trabalho interdisciplinar, que segundo Costa e Moreno (2017, p. 193 e 194), ao tratarem sobre a Pedagogia do Oprimido, frisam que tal pedagogia “[...] deve ser feita com os oprimidos e não para eles [...]”, instigando “[...] os oprimidos a lutarem contra os processos que os oprimem”.

Dos desafios que surgiram nas falas dos coordenadores, os mais presentes foram a questão da formação inicial inadequada para o campo de trabalho, bem como a necessidade de formação permanente, embora alguns processos de formação continuada já foram estimulados:

A gente também teve alguns processos de formação aqui: palestra enfim, ciclo de palestras, pra trabalhar o tema interdisciplinaridade né e é um tema que a gente sempre, está sempre em pauta nas nossas reuniões (E_1D).

Ainda, o mesmo coordenador, disse que: “Precisamos é nos capacitar para poder trabalhar com eles, de uma maneira, enfim, adequada.” (E_1G), ou seja, exige-se uma formação, uma capacitação. Segundo Britto e Silva (2015), a formação é um desafio, pois os cursos são ainda muito recentes. Nesse sentido, a Educação do Campo em si completou neste ano apenas vinte anos e as Licenciaturas em Educação do Campo em torno de uma década. É um curso promissor, desde que políticas públicas para que ele aconteça sejam incentivadas, porém é pouco tempo para que os profissionais estejam preparados, exigindo sua formação permanente.

Assim, para outro coordenador, os estudantes precisam “[...] que o professor que chegue aqui, ele no mínimo tenha ou uma formação ou que ele seja preparado pra dar aula focado no objetivo do curso.” (E_2A). Como já mencionado em outras unidades, a preocupação dos coordenadores é com a realidade, os contextos e os elementos estruturantes do curso e que muitos dos docentes não tiveram essa formação, como menciona: “Não só isso, mas como eu te falei, saber como ter essa formação para trabalhar. Porque eu mesmo, eu sou, eu fiz doutorado, eu estava dentro de um laboratório” (E_2F).

Esse mesmo docente diz que:

C: Aí eu chego aqui, eu tenho que dar o meu tema, a disciplina e aí olhando uma proposta que eu nunca vi na vida, então a gente entra em um, a gente vive em conflitos aqui, o tempo inteiro. [...] eu acho que a gente não consegue fazer.

M: Esses conflitos seriam no sentido, entre o que se acredita e a falta de formação pra isso?

C: Isso. A falta de formação, exatamente. [...] Eu não posso lá dar aula de algas, por exemplo, não existe algum, uma forma de dar esse conteúdo e associar, mas eu preciso conhecer a comunidade, eu preciso conhecer (E_2G).

Aqui foi um registro claro da necessidade que o docente sente em relacionar, contextualizar os conceitos científicos pré-estabelecidos com a realidade discente, mas esbarra na falta de formação adequada.

Para outros dois coordenadores, um dos desafios na formação é o trabalho interdisciplinar:

A interdisciplinaridade eu acho que é sempre um desafio nos processos formativos, inclusive, a gente tem tentado trabalhar até com termos diferenciados pra ter algum tipo de avanço. Tem uma linha pedagógica que trabalha, não trabalha com a ideia de interdisciplinaridade, que trabalha a ideia com temas articulados ou articuladores, pra tentar até facilitar mudando os termos, pra facilitar um pouco o entendimento (E_3C).

O primeiro deles, o primeiro, em número 1 estourado é a formação docente, é a formação docente, é a história, é a escola que cada docente do curso foi formado e aí nós temos um histórico que é a formação disciplinar, principalmente das áreas, das áreas mais duras como são chamadas erroneamente, que é a química, física, biologia, matemática [...] (E_3L).

[...] tu imagina um docente que passou uma graduação, passou por especialização, mestrado e doutorado, uma formação disciplinar e em uma, na área da química inorgânica e ai chega lá em um curso que tem uma tentativa de ser articulado, interdisciplinar e que "olha meu camarada a partir de hoje você tem que discutir teu conteúdo junto com outros docentes, isso não é fácil de fazer. Os mais, digamos assim, abertos, tem dito: Olha eu não sei fazer isso, eu nunca fiz isso e vou tentar me propor. Agora, há muitos deles que não se dispõem a fazer [...] (E_3M).

[...] eu olho o nosso projeto pedagógico e os nossos planos de ensino e vejo como tudo está interligado, mas eu vejo o que essas outras pessoas que tem essa história, essa identidade docente já bem formada em uma área, olha para aquilo e começam a picar: a falar assim, não, aqui tá a Química, aqui tá a Física, a Biologia, então a gente pode fazer uma sequência diferente, onde a Química fique mais no primeiro tempo comunidade, a Biologia no segundo e a Física no terceiro (E_5L).

[...] acho que o desafio é a formação, a história e como essa pessoa se constituiu como docente, não é que ela não possa se reconstituir, mas tem que ter uma disposição de que isso seja feito, eu acho que tem colegas que ainda acreditam que ensinar pelos conteúdos querendo ou não é um ensino mais sério, mais fundamentado, mais científico, e aí é difícil de tu argumentar, mas é possível, a gente argumenta (E_5M).

Para Faleiro e Farias (2016), a organização curricular desses cursos trabalha na perspectiva de dois vieses: a realidade e a interdisciplinaridade, em que o desafio é a formação para esse trabalho, pois os docentes foram formados a partir de outro modelo, que foi o da fragmentação do conhecimento.

Além de pensar na formação permanente, outro desafio está em sintonia com a perspectiva da existência de espaços coletivos de planejamento, os quais parecem

existir, mas que ainda falta consciência que são momentos oportunizados para realmente trabalhar no coletivo de educadores, ou seja,

[...] a ideia do planejamento, porque ninguém vai sair fazendo interdisciplinaridade sem planejar junto, então é necessário planejar e para planejar junto, não basta a gente só estar junto fisicamente, a gente precisa estar junto em uma caminhada [...] (E_4M).

Nesse sentido, *estar junto* significa estar em sintonia com o referencial da Educação do Campo, porém nem todos os docentes vieram de uma formação direcionada nesse sentido. Aqui está à necessidade de que existam formações, como apontado anteriormente, aliadas a espaços de reflexão e planejamentos no coletivo. Esses espaços de planejamento coletivos já têm se mostrado como um caminho, como por exemplo:

Eu me surpreendo com alguns resultados que a gente tem alcançado, é difícil, não é muito fácil, porque nenhum de nós foi formado para trabalhar dessa maneira, a gente tem muito tempo de planejamento, então eu acho que isso é uma coisa fundamental para os professores ter esse espaço do planejamento e nossa equipe praticamente todos os professores trabalham só na Educação do Campo mesmo, que é a ideia, então isso também permite que a gente se encontre, que a gente conversa, que a gente consiga construir e a equipe de professores consiga uma dinâmica que funcione, nós funcionamos bem em conjunto (E_5K).

Ainda, o mesmo coordenador sinaliza que o planejamento é algo constante quando trabalha-se com a realidade dos discentes:

[...] você ter à disposição de tempo para o planejamento, não adianta planejar uma vez no início do semestre, construir um plano e uma sequência, é um tipo de trabalho que depois de alguns semestres que tu vai fazer fazendo você já sabe mais ou menos as linhas mestras por onde começar, mas com cada turma vai funcionar diferente, porque eles vão vir com histórias e espaços de tempo comunidade diferentes, e se você quer incluir isso de fato, tu tem que estar disposto a sempre se replanejar, então tu tem que estar aberto para esse planejamento constante e isso toma tempo (E_5N).

Assim, de acordo com o referencial já apresentado, com a análise e resultados busca-se pelo que acredita-se, que é “[...] um novo projeto de sociedade que, pautado numa concepção ampliada de educação e de escola, possibilite a formação de sujeitos que, coletivamente, sejam protagonistas da própria mudança” (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p. 25), uma sociedade democrática, justa, igualitária,

que valorize os direitos humanos, com uma escola pública de qualidade e, que, conserve os avanços que tivemos até agora.

A Educação do Campo, dessa forma, é um projeto contra hegemônico que, como já mencionado, nasce da luta dos povos do campo, dos Movimentos Sociais. Ela está em processo de construção, já que há poucos anos as primeiras turmas de formados para serem os formadores das escolas do campo estão saindo para exercer sua função, com muitas dificuldades. Isso requer o nível de reflexão e ação, pois muitos dos profissionais que estão atuando nesses cursos, como já mencionado, não tiveram formação “adequada” e, ainda, como foi possível perceber, apenas dois dos coordenadores manifestaram o tempo para planejamento como necessário.

Nesse sentido, a fala de todos os coordenadores acima citados nesta subcategoria provoca a pensar o processo de formação desses sujeitos que estão sendo inseridos nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. É necessário que formações sejam oportunizadas para que eles problematizem, reflitam e possam compartilhar e experienciar ações. Bons exemplos de formações nesse mesmo viés estão na obra: *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*, Volumes I e II, os quais já foram expostos na seção 1.2.1 que trata sobre a interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES

Com base nos objetivos específicos da presente pesquisa, após mapeamento dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza, no RS, constatou-se a existência de seis cursos em cinco instituições. Posteriormente, foi feita a análise da forma como a interdisciplinaridade está presente nos PP's, em que considera-se que ela é apresentada em todos os cursos das cinco IES estudadas. Para entender como as coordenações compreendem a Interdisciplinaridade e seus desafios, foi preciso ouvir os coordenadores sobre suas práticas. Tudo isso para responder ao problema de pesquisa: *De que forma a interdisciplinaridade é apresentada e trabalhada nas Licenciaturas em Educação do Campo, na Área de Ciências da Natureza, no RS?* Nesse sentido, conseguiu-se responder ao problema acima citado com base em três categorias finais emergentes: 1. Especificidades das LEDOC's (Formação por área do conhecimento das LEDOC's; A Pedagogia da Alternância (PA) como articuladora da Interdisciplinaridade nas Ledoc's; Agroecologia, Sustentabilidade e Território); 2. Possibilidades de interdisciplinaridade nas Ledoc's (Eixos, temas e Complexos de estudo; Tema Gerador (TG); Disciplinas mediadoras da interdisciplinaridade nas LEDOC's) e 3. Desafios para a prática da interdisciplinaridade nas Ledoc's (A importância da formação permanente dos docentes formadores; Espaços coletivos de planejamento para os docentes formadores).

Essas categorias permitiram analisar que existem especificidades para as Licenciaturas em Educação do Campo presentes nos documentos e que vêm sendo seguidas pelos cursos, as quais colaboram para que a interdisciplinaridade aconteça, a exemplo da categoria 1: a formação por área, a PA e alguns temas do contexto da Educação do Campo. Permite também ver que os cursos construíram estratégias/possibilidades (algumas orientadas, outras pensadas), como a formatação dos semestres, das disciplinas e o trabalho a partir de temas. E, ainda, sinalizou-se alguns desafios como a importância de uma formação permanente e de espaços para discussões e planejamentos coletivos.

Nesse sentido, as categorias que emergiram dessa pesquisa demonstram especificidades, que, como avanços, precisam ser conservados, afinal, políticas

públicas foram fomentadas para que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo tivessem condições de serem criados e implementados. A formação por área de conhecimento é um exemplo de especificidade que precisa ser conservado, pois a mesma considera a realidade da Educação do Campo e vem com uma proposta ímpar para atender essa realidade, valorizando seu contexto e suas peculiaridades. Já a PA auxilia estabelecendo essa não dicotomia entre teoria e prática e favorecendo a valorização da comunidade em que o estudante está inserido, de modo a fomentar projetos e estágios que a considerem. A Agroecologia, o Território e a Sustentabilidade também são temas provenientes do Campo e que problematizam o contexto político, histórico e social do Campo.

Sobre as possibilidades que emergiram da presente pesquisa, as mesmas precisam continuar sendo objetos de pesquisa, divulgação e de formação, para que os outros cursos possam construir caminhos possíveis. Os Eixos, temas e Complexos de estudo por mais que foram uma orientação no momento de construção e implementação dos cursos, foram organizados de acordo com a identidade de cada lugar, portanto, assim como os Temas Geradores são possibilidades, que norteadas pelo diálogo constante e problematizador podem ser meios que favorecem a interdisciplinaridade. É preciso que os conhecimentos disciplinares sejam vistos como luzes⁶, e, ajudem a guiar um problema mais complexo, mediados pelo TG.

Um caminho necessário para a ampliação das possibilidades é a formação permanente dos sujeitos. Essa formação também contribuiria para superar os desafios encontrados como, por exemplo, a falta de formação inicial adequada e os espaços coletivos de planejamento, nos quais os educadores poderiam vivenciar o diálogo e o estudo. Para esses espaços de formação e trabalho coletivo seria necessária uma quebra de paradigmas no sentido de pensar em uma nova estruturação curricular, não apenas com conhecimentos pré-estabelecidos, mas também com novos conhecimentos construídos pela humanidade ao longo das últimas décadas e que, valorizem, inclusive, o saber popular como conhecimento.

Ainda, é importante sinalizar alguns outros aspectos relevantes que não estão nas categorias, mas surgiram, em especial, durante as entrevistas, tais como: alguns

⁶ AULER (2018) – fala na Banca de qualificação da presente pesquisa.

educadores centralizarem o semestre na disciplina ao invés dos temas, a própria consciência de que estão trabalhando em um local para o qual não foram formados, a questão dos estudantes não serem, muitas vezes, o público alvo (prioritário) para o qual o curso foi construído, a ideia que muitos docentes e discentes tem de campo como um lugar de retrocesso, um lugar no interior aonde não chega o avanço tecnológico das cidades, dentre outros que não eram foco de análise dessa pesquisa, mas que são necessários de serem apontados, pois demonstram a relevância da Educação do Campo e como emergem necessidades de pesquisa nessa área.

Como mencionado acima, para que a interdisciplinaridade aconteça, não é somente entender o diálogo entre as disciplinas como necessidade, mas sim que é imperativo, primeiramente, uma formação para a atuação interdisciplinar a existência de espaços coletivos de planejamento e discussão entre os especialistas (que poderia ocorrer através da Abordagem Temática Freireana) e, então, todas as especificidades, possibilidades e desafios poderiam ser levados em consideração.

A interdisciplinaridade aqui defendida é muito mais do que uma metodologia, ela é uma nova maneira de entender a estrutura do currículo e de organizar os conhecimentos construídos historicamente, os quais sejam realmente necessários para a relação do homem com o mundo. Ela também estrutura a resolução de problemas complexos e reais, sendo que esses condicionam os conhecimentos necessários para a compreensão do tema e transformação da realidade do campo.

Para Thiesen e Oliveira (2012, p. 17), há uma sinalização sobre um distanciamento “[...] entre: a) a realidade objetiva da vida e da história das populações do campo; b) o debate teórico sobre currículo e teoria curricular; e c) o que vem sendo prescrito no âmbito da política pública para as escolas do campo”. Nesse sentido, um caminho apontado após as análises da presente pesquisa seriam espaços de formação para os docentes dessa realidade, em que pudessem dialogar sobre o que dizem as políticas públicas, o currículo e, em especial, o reconhecimento da realidade em que se está inserido.

Algumas possibilidades de boas práticas nesse sentido já vêm sendo pensadas/realizadas, como no caso dos cursos de formação, como por exemplo, os encontros, já mencionados, realizados pela educadora Marta Pernambuco (UFRN) e os docentes Antonio Gouvêa da Silva (UFSCar) e Demétrio Delizoicov (UFSC) sobre o trabalho interdisciplinar nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, com

ênfase na reorganização curricular que considere a realidade, a partir de temas (BIZERRIL, 2014).

Para entendermos a epistemologia de como foi construída essa história das Licenciaturas em Educação do Campo, ao falar de Kuhn (1998), Brick (2017, p. 81) diz que mesmo com limitações intrínsecas, elas contribuem para que se conheça o objeto do conhecimento e é “[...] devido às descontinuidades/rupturas com modelos e teorias mais antigas, o homem da ciência precisa ter outros parâmetros para — olhar o mundo que o desafia para ser compreendido” (BRICK, 2017, p. 81).

Ao olharmos o “homem” – esse sujeito, homem ou mulher, que ao longo da história constrói conhecimento, tratando-se da Educação do Campo, essa possibilidade de continuidade de pesquisa seria, de forma semelhante ao realizado por Magoga (2017)⁷, identificar e caracterizar os sujeitos pertencentes ao círculo esotérico⁸ (FLECK, 2010), os quais trabalham com a Educação do Campo, e investigar os elementos associados ao estilos de pensamentos desse coletivo. Assim, poderíamos ter mais entendimento sobre “[...] a necessidade de a educação do campo, no contexto das pedagogias dos movimentos sociais e no diálogo com as teorias curriculares críticas, construir sua própria concepção de currículo, ocupando seu lugar [...]” (BRITTO, 2014, p. 5), refletindo na construção de conhecimentos dos sujeitos dessas realidades.

Ou seja, pensar: “Que concepção de educação e de escola? Que conhecimentos, para quê e para quem? E como a escola deve estar organizada do ponto de vista pedagógico em seus tempos, espaços e processos?” (THIESEN e OLIVEIRA, 2012, p. 17). Essas são interrogações que inquietam e instigam a continuar pesquisando nessa área que comemorou recentemente seus apenas 20 anos. Portanto, um mapeamento do círculo esotérico que ajudaria a seguir construindo essa história em tempos que precisaremos de coragem e ousadia.

⁷ A referida pesquisa teve por pressuposto a discussão de ações balizadas pela perspectiva curricular da Abordagem Temática (AT), a partir de elementos da epistemologia de Ludwik Fleck. O problema de pesquisa a ser respondido foi: “Como se constitui o círculo esotérico de pesquisadores que, na área de Educação em Ciências, desenvolve ações a partir da Abordagem Temática? Quais elementos teóricos e práticos auxiliam na caracterização do Estilo de Pensamento deste coletivo?”.

⁸ O círculo esotérico significa um conjunto de sujeitos portador de um mesmo Estilo de Pensamento mais incorporado pra si (FLECK, 2010), conhecidos como especialistas, os quais são detentores do Estilo de Pensamento.

Para continuar a pensar, as categorias que emergiram em resposta ao problema de pesquisa, apontam que não trata-se apenas de cuidados metodológicos com as realidades diferentes, mas cuidados para que haja uma participação ativa das famílias dos sujeitos envolvidos. Segundo Freire (1988, p. 41), “[...] além do cuidado metodológico necessário, é importante essa atenção ao caráter político do compromisso nosso [...]”, ou seja, precisa-se refletir sobre as diferenças que se tem com as vidas que se trabalha para que se consiga entender o seu projeto político.

Ao retratar-se sobre Freire (2014) e, assim como ele, entendermos a educação como um *ato político*, é preciso mencionar que trabalhar com esse tema no cenário atual foi um misto de emoções: medos, angústias, mas também, coragem e resistência. Mesmo não sendo mais parte do campo, o campo nunca saiu de dentro de mim e essa reflexão esteve sempre presente como empatia, como luta incansável por uma educação pública de qualidade, pelo reconhecimento de direitos das maiorias, enfim, na busca por justiça social, pela democracia, pela inclusão, pela diversidade e por igualdades.

Realizar a pesquisa foi crescimento pessoal, acadêmico e profissional, foi me sentir capaz de aprender constantemente e, quando o cansaço se fazia presente, a certeza que esse trabalho contribuirá com tantos outros docentes, acadêmicos e pesquisadores como contribuiu comigo, me revigorava. Afinal, ele contribuiu para a minha formação permanente, respondendo inquietações que trouxe desde a especialização em Educação do Campo e Agroecologia, ao encontro com meu referencial Freireano, repensando currículos a partir de temas e, ainda, proporcionando novas inquietações que possam vir a ser respondidas e problematizadas em uma nova pesquisa e, possivelmente, em um curso de formação.

Acredito que essa pesquisa, com seu caráter de ineditismo, virá a colaborar não somente com os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mas também com todos aqueles que trabalham com a realidade, a interdisciplinaridade e, ainda, a reestruturação curricular por temas, sem a pretensão de extinguir com as disciplinas, mas sim de diminuir suas barreiras, criando pontes e estabelecendo um ensino mais contextualizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. L. de.; CAVALCANTE, R. de. J. S.; MORENO, G. de. S. Educação do Campo: prática interdisciplinar no ensino de Ciências da Natureza e Matemática na Escola Pedro Marinho Oliveira, Pará. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

AULER, D.; ROSO, C. C. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciência Educação**. Baurú, v. 22. N. 2. 2016.

BIZERRIL, M. X. A. Oportunidades e desafios para a Educação do Campo a partir do “Seminário de formação para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática nas escolas do campo”. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

BRASIL, MEC. Lei 9.394/96 de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, de 04 de dezembro de 2001. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para educação básica nas escolas do campo.

_____. Parecer nº 9/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação.

_____. Resolução CNE/CEB 1/2002, de 3 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

_____. Parecer CNE/CES Nº 67/2003, de 11 de março de 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.

_____. Parecer n. CNE/CEB Nº1/2006, aprovado em 01 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS).

_____. Resolução CNE/CEB nº 2/2008, DE 28 DE ABRIL DE 2008. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

_____. Decreto nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

_____. Portaria nº 948, DE 21 DE SETEMBRO DE 2015. Institui o Grupo de Trabalho de Políticas de Fortalecimento da Educação do Campo.

BRICK, E. M. **Realidade e Ensino de Ciências**. Tese de doutorado. Florianópolis, SC: UFSC, 2017.

BRICK, E. M.; PERNAMBUCO, M. M. C. A.; SILVA, A. F. G.; DELIZOICOV, D. Paulo Freire: interfaces entre Ensino de Ciências Naturais e Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

BRITTO, N. S. **Formação de professores e professoras em Educação do Campo por área do conhecimento - Ciências da Natureza e Matemática**. In: **Licenciaturas em Educação do Campo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____, N. S. Uma trama de muitos fios – experiências, área de Ciências da Natureza e Matemática, currículo, diálogos freireanos – tecem a formação docente em Educação do Campo na UFSC. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

BRITTO, N. S.; SILVA, T. G. R. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 763-784, jul./set. 2015.

_____, N. S.; SILVA, T. G. R. da. Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 40. N. 3. 2015.

BRITTO, N. S. Organização curriculares formação por área de conhecimentos para a Educação do Campo – tensões entre currículo disciplinar integrado. **XI Colóquio sobre Questões Curriculares VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares**. 2014.

CALDART, R. S. **Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?** In: **Licenciaturas em Educação do Campo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CAMPOS, R. I.; SILVA, V. de A.; FREITAS, E. C. de.; MONTEIRO, H. S. R. Uma perspectiva interdisciplinar para o curso de Educação do Campo na Regional Goiás – UFG. **X ENPEC**, Águas de Lindóia, SP – 2015.

COSTA, F. A.; COSTA, F. A.; MORENO, G. de. S. Prática do trabalho interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática na Escola Municipal Nova Canaã, Jacundá/PA. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente**

interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

DALLARI, D. de A. Pedagogia da libertação. In: Gadotti, M. **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D. ZANETIC, J. **A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau**. In: Ousadia no diálogo Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. La Educación en Ciencias y la Perspectiva de Paulo Freire. **Alexandria** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v.1, n.2, p.37-62, 2008

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis. V. 1, n.1, p. 88-106 jan./jun., 2016.

FERREIRA, M. J. L.; MOLINA, M. C. Desafios à formação de Educadores do Campo: tecendo algumas relações entre os pensamentos de Pistrak e Paulo Freire. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FLECK, L. **Gênese e desenvolvimento de um fato científico**. Belo Horizonte/MG: Fabrefactum, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

_____, P. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

_____, P. **Extensão ou Comunicação**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.

_____, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____, P.; NOGUEIRA, A.; MAZZA, D. **Na escola que fazemos... Uma reflexão interdisciplinar em educação popular**. Petrópolis - RJ: Vozes Ltda, 1988.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do centro de Educação e Letras**. Unioste, Foz do Iguaçu. V. 10 – nº 1, p. 41-62. 2008.

GADOTTI, M. **Interdisciplinaridade Atitude e Método**. 1999. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/182485874/Interdisci-Atitude-Metodo-1999-pdf>>. Acesso em: 04/01/2018.

_____, M. **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

_____, M. A esperança como imperativo existencial e histórico. In: Gadotti, M. **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ªed. São Paulo: Atlas, 2006.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V.; DEBORTOLI, S. F. B. Educação do Campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

GONÇALVES, M. M.; PAITER, L. L.; BRICK, E. M. Estudo da realidade como subsídio para o ensino de Ciências na Educação do Campo: relato de uma prática de pesquisa e ensino no planalto norte catarinense. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

GUBUR, D. M. P.; TONÁ, N. Agroecologia. In: CALDART, R. C. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HUDLER, T. G. R. da S. **Em questão**: os processos investigativos na formação inicial de educadores do campo – área de ciências da natureza e matemática. Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

ILHA, G. C. **O Diálogo entre a Formação Tecnocientífica e a Humanística na Educação Tecnológica: uma Problematização a partir do Estudo de Caso do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental da UFSM**. . Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2014.

JAGUARI. Decreto Executivo Nº 031/2003. Desativa escolas municipais.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

JESUS, S. M. S. A. de. SANTOS, J. G. dos. **Formação de professores para a Educação do Campo na Universidade Federal de Sergipe**. In: Licenciaturas em Educação do Campo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011a.

JESUS, C. A. de. **Currículo por área de conhecimento na formação de professores para escolas do campo da UFS**. In: Licenciaturas em Educação do Campo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011b.

KUHN, Thomas. S. Posfácio - 1962. In: KUHN, T. S. **As estruturas das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LOPES, E. A. de. M.; BIZERRIL, M. X. A. Vídeo e Educação do Campo: novas tecnologias favorecendo o Ensino de Ciências interdisciplinar. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

LOPES, E. A. de. M.; MARTINS, N. de. P.; MOLINA, M. C.; BIZERRIL, M. X. A. Um olhar sobre as experiências: reflexões a partir das monografias da Especialização em Educação do Campo para o Trabalho Interdisciplinar em Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar** Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGOGA, T. F. **ABORDAGEM TEMÁTICA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: UM OLHAR À LUZ DA EPISTEMOLOGIA FLECKIANA**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria, RS: UFSM, 2017.

MANICO, H. C.; MARTINS, N. de. P. O movimento da práxis: contribuições de Paulo Freire para a promoção da Educação do Campo no município de São Domingos/GO. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar** Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

MIRANDA, V. da. C. de.; BRICK, E. M. O ensino de Ciências da Natureza e Matemática e a perspectiva freiriana na Escola do Campo: reflexões sobre uma experiência no Assentamento Antônio Conselheiro, Barra do Bugres/MT. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar** Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

MOLINA, M. C. SÁ, L. M. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo**. In: Licenciaturas em Educação do Campo, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55. Editora UFPR. jan./mar. 2015., p. 145-166.

MOLINA, M. C.; BRITO, M. M. B. Epistemologia da Práxis: referência no processo de Formação Inicial e Continuada de formadores na Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências**

Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil. **Educação.** Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 33, n. 1, p. 57-72, Santa Maria, 2008.

PAITER, L. L. **Reflexões sobre a Formação Docente na Área de Conhecimento Ciências da Natureza: a Licenciatura em Educação do Campo - UFSC.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis, SC: UFSC, 2017.

PAITER, L. L.; RODRIGUES, M.; BRITTO, N. S. A construção coletiva da programação escolar na área de Ciências da Natureza em Rio Negrinho/SC: “Aqui a terra é muito pobre?”. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II.** Editora Universidade de Brasília, 2017.

PANIZ, C. M. **O PIBID como política articuladora na construção de currículos críticos: o trabalho desenvolvido no Instituto Federal Farroupilha - Campus São Vicente do Sul.** Tese de doutorado. Santa Maria: UFSM, 2017.

ROCHA, M. I. A. DINIZ, L. de S. OLIVEIRA, A. M. **Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura e Educação do Campo da FAE-UFMG.** In: **Licenciaturas em Educação do Campo,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, R. **Reflexões sobre a organização curricular por área do conhecimento.** In: **Licenciaturas em Educação do Campo,** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SANTOS, E. M. dos.; LOPES, E. A. de. M.; MOLINA, M. C. A formação continuada de educadores do campo e as práticas educativas contra-hegemônicas no Projovem Campo - Saberes da Terra, do Distrito Federal. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II.** Editora Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** 2004. 539 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, 539 p.

SILVA, P. S., AUAREK, W.A. Pensando a formação continuada de Educadores do Campo: o diálogo no ensino da Ciência da Natureza e da Matemática nas Escolas do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar.** Brasília: MDA, 2014.

_____, P. S.; AUAREK, W. A. Impacto do Curso de Especialização na prática pedagógica dos formadores em Ciências da Natureza e da Matemática. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

SILVA, T. J. da.; PINHEIRO, N. C. Transformando o inimigo em aliado: uma experiência com o uso de celulares em sala de aula como tema gerador em uma Escola do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, T. C. F. de.; AUAREK, W. A. A experiência de uma proposta pedagógica com tema gerador na Escola Família Agrícola Nova Esperança - EFANE. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

SOUZA, A. G. de.; BRICK, E. M. Ensino de Ciências da Natureza e Matemática a partir da realidade do Assentamento Antônio Conselheiro, Tangará da Serra/MT: reflexões sobre uma prática de Educação do Campo inspirada na perspectiva freiriana. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar Volume II. Editora Universidade de Brasília, 2017.

STEDILE, J. P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. C. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____, J. P.; CARVALHO, H. M. de.; Soberania Alimentar. In: CALDART, R. C. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, C. Z. JÚLIOR, C. de L. S. GAMA, C. N. *et al.* **Desafios da Educação do Campo na UFBA**: proposições superadoras – o Sistema de Complexos. In: **Licenciaturas em Educação do Campo**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. V. 13. N. 39. 2008.

THIESEN, J. da. S.; OLIVEIRA, M. A. de. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Cultura Escolar e Formação de Professores**. Cuiabá. V. 21. N. 45. 2012.

TORRES, R. M. Por que uma releitura de Freire? In: Gadotti, M. **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

VASCONCELOS, V. de. M. M.; SCALABRIN, R. Ensino interdisciplinar na área de Ciência da Natureza e Matemática em um contexto agroecológico. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do Trabalho Docente interdisciplinar. Brasília: MDA, 2014.

APÊNDICE

Apêndice 1: Quadro de Produções.

Local/Produção:	Título:	Autores (ano):	Resumo:	Fala de interdisciplinar:	Sigla:
Portal de Periódicos CAPES/Artigo	Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência.	MARQUES, L. O. C. (2017)	Reflexão sobre uma proposta pedagógica sob a perspectiva da interculturalidade.	Não.	PP_A1
Portal de Periódicos CAPES/Artigo	Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade.	BRITTO, N. S.; SILVA, T. G. R. da. (2015)	[...] reflexões sobre o processo de consolidação dos princípios e diretrizes para a Educação do Campo no currículo do curso de formação docente como balizadores para a ação educativa nas escolas do campo. Discutiremos sobre os princípios da Alternância Pedagógica e Formação por Área para concretização de uma perspectiva educacional emancipatória articulada pelos elementos: ensino de Ciências, interdisciplinaridade e estudo da realidade em percursos formativos que tenham por aporte teórico os diálogos Freireanos.	Sim.	PP_A2
Portal de Periódicos CAPES/Artigo	Formadores de professores em Educação do Campo em Goiás	FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. (2016)	[...] análise do perfil dos docentes que atuam na Licenciatura em Educação do Campo no estado de Goiás, tendo em vista os desafios da formação docente de forma interdisciplinar e significativa.	Sim.	PP_A3
BDTD/Dissertação	FORMAÇÃO SUPERIOR EM AGROECOLOGIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICAS	GOMES, T. O. (2014)	Os cursos que possuem a Agroecologia como uma de suas vertentes de formação predominam, na sua constituição, as Grandes Áreas da tabela da Capes 'Ciências Agrárias', 'Ciências Humanas'	Não.	BD_D1

	SOCIAIS QUE TRANSBORDAM ÁREAS DE CONHECIMENTO		e 'Multidisciplinar' .[...] enquanto que 'Multidisciplinar' pode ser preconizada como instrumento pedagógico de trabalho dos futuros egressos e a relação com as disciplinas 'Física' , 'Matemática' , 'Química' e 'Biologia' .		
Portal de Periódicos CAPES/BDTD/Dissertação	EM QUESTÃO: OS PROCESSOS INVESTIGATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES DO CAMPO – ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	HUDLER, T. G. R. da S. (2015)	Na efetivação deste processo são essenciais a Pedagogia da Alternância e a Formação por Área, tanto pela necessidade de articulação entre teoria e prática quanto pela necessidade de compreensão da realidade camponesa, a qual demanda um estudo interdisciplinar, sendo a Abordagem Temática um dos encaminhamentos metodológicos para os estágios,[...]	Sim.	PP ou BD_D2
BDTD/Tese	PERFORMANCE, DISCURSO e EDUCAÇÃO: (re)construindo sentidos de escola com professores em formação na Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza	GONÇALVES, M. B.	[...] uma série de jogos e brincadeiras que desembocaram em uma vivência metodológica a partir da proposição de Jean-Pierre Ryngaert denominada de Rituais Cotidianos.	Não.	BD_T3

Apêndice 2: Enpec.

Enpec:	Título:	Autores (ano):	Resumo:	Fala de interdisc iplinar:	Sigla:
7º	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG	VENÂNCIO, J. M. P.; LIMA, M. E. C. C. (2009)	identificamos três eixos norteadores da proposta curricular. O primeiro nos remete à organização do currículo a partir de temáticas [...]. O segundo aponta para o desenvolvimento de compreensão das relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. O terceiro articula conhecimento científico com conhecimento pedagógico de conteúdos.	Não.	E7_A1
8º	O desenvolvimento do conceito energia em um diálogo intercultural entre as ciências e as vivências de estudantes de licenciatura do campo	CREPALDES, R. dos S.; AGUIAR JR. O. (2011)	Iremos apresentar um diálogo entre as atividades de abertura e fechamento desses módulos com o objetivo de identificar os significados atribuídos ao conceito energia em diferentes contextos.	Não.	E8_A2
10º	O protagonismo dos camponeses e o Ensino de Ciências nas escolas do campo	CARCAIO LI, G. F.; TONSO, S. (2015)	o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um acampamento rural e a partir de então discutimos o Ensino de Ciências através da perspectiva da Educação Ambiental na interrelação com a Agroecologia,	Não.	E10_A3
10º	Uma perspectiva interdisciplinar para o curso	CAMPOS, R. I.; SILVA, V. de A.;	este artigo objetiva identificar qual interdisciplinaridade no PPC permite estabelecer a relação entre a Pedagogia da	Sim.	E10_A4

	de Educação do Campo na Regional Goiás – UFG	FREITAS, E. C. de.; MONTEIRO, H. S. R. (2015)	Alternância e o Ensino de Ciências e Matemática.		
11º	A ideia de área de conhecimento: contribuições para pensar a peculiaridade da formação inicial nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil	BRICK, E. M.; BORGES, M. G. (2017)	situar a ideia de área de conhecimento como um ponto marcante da Licenciatura em Educação do Campo	Não.	E11_A5
11º	Agroecologia como matriz pedagógica para o ensino de Ciências da Natureza nas Licenciaturas em Educação do Campo	CARCAIO LI, G. F.; TONSO, S.; NETO, W. M. (2017)	Apresentar neste texto a estrutura curricular da licenciatura na UFSC, debatendo principalmente o Ensino de Ciências que, no caso da UFSC, possui a Agroecologia como transversal em todos os eixos que compõe sua matriz pedagógica,	Não.	E11_A6

Apêndice 3: Quadro completo com todas as unidades.

SIGLA:	UNIDADE:	RESUMO:
PP_1A	“[...] nos últimos 20 anos, vem sendo crescente a formulação de políticas públicas, de diretrizes pedagógicas para dar conta da especificidade da Educação do Campo. Estas principais especificidades, tais como regime de alternância, organização curricular, instrumentos de registro e avaliação, interdisciplinaridade , regência compartilhada e as legislações que embasam a proposta estão explicitadas neste PPC.” (p. 3)	Especificidades necessárias para a Educação do Campo.
PP_1B	“Transitar pelas fronteiras entre a sua área de conhecimento e outras áreas, sendo capaz de relacionar seus campos específicos com outras áreas mediante a interdisciplinaridade ,” (p. 34)	Transitar pelas fronteiras entre as áreas.
PP_1C	“O perfil esperado para os egressos do Curso de Educação do Campo – Licenciatura consiste no maior desafio da formação aqui pretendida. Como não reproduzir a mesma formação de licenciandos que vem “desescolarizando” o campo? Desta forma, como preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas especificidades apontadas no parecer CNE 36/2001 e no Caderno SECAD n.º 2 (2007), as longas distâncias e a baixa densidade demográfica exigem a formação de professores (as) por área de conhecimento e que estejam atentos às práticas pedagógicas que considerem os diversos ciclos da vida e seus processos de aprendizagem, que se vincule ao trabalho como princípio educativo e que sejam capazes de problematizar, a partir do contexto em que a escola está inserida sem se restringir a ele.” (p. 36)	Formação por área do conhecimento.
PP_1D	“[...] o licenciado em Educação do Campo deveria ser capaz de perceber, reforçar e construir a identidade da escola do campo, percebendo a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia; e, ainda, incentivar e realizar estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável, em um paradigma que tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos. Tal entendimento da realidade só é possível com uma formação multidisciplinar e interdisciplinar que rompa com a lógica da fragmentação dos estudos acadêmicos.” (p. 36 e 37)	Formação multi e interdisciplinar/romper com a fragmentação.
PP_1E	“[...] apto para atuar nos componentes de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental e nos componentes de Química, Física e Biologia ou na respectiva área de conhecimento do Ensino Médio, na Modalidade Educação	Interdisciplinaridade e Formação por área.

	de Jovens e Adultos e na combinação com a Educação Profissional. Também poderá participar na elaboração e execução de projetos educativos, bem como em instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural. Desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e comunitários, organizações não governamentais, órgãos públicos ou privados e movimentos sociais.” (p. 37)	
PP_1F	“A proposta metodológica do curso se baseia em eixos que objetivam garantir a transversalidade e a interdisciplinaridade da formação. Desta forma, o eixo orientador visa a responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto de estudo, ou seja, a necessidade de encontrar indicativo conceituais e metodológicos para oferecer formação docente contextualizada e consistente, tornando-se um sujeito capaz de propor e implementar as transformações político pedagógicas [...]”. (p. 49)	Interdisciplinaridade, contextualização e transformação.
PP_1G	“O eixo articulador engloba as grandes dimensões da formação: docência, pesquisa, política e gestão. Estas dimensões funcionarão transversalmente , isto é, atravessarão todo o percurso curricular, atendendo a formação e evitando fragmentações.” (p. 49)	Transversalmente, evitando fragmentação.
PP_1H	“Para dar conta da complexidade interdisciplinar , a cada semestre elaborou-se um eixo temático, composto por componentes curriculares que contemplarão temáticas comuns e relativas à sua área de conhecimento. Desse modo, entende-se que a organização curricular se apresentará como estratégia que possibilite práticas interdisciplinares investigativas associadas ao tripé ensino-pesquisa-extensão.” (p. 51)	Formação por área, interdisciplinaridade a partir do ensino-pesquisa-extensão.
PP_1I	“Assim, os projetos do TC contemplarão estudos e práticas orientadas interdisciplinares ¹⁷ , organizados a partir de um eixo temático do semestre letivo.” (p. 75 e 76) ¹⁷ Entende-se como práticas interdisciplinares o enfrentamento coletivo de problemas provindos da realidade local, aos quais apenas uma área de conhecimento não dá conta de sua totalidade. Frente a isso, as ações interdisciplinares previstas no curso compreendem este conceito para além da integração ou superposição de componentes curriculares, mas em um processo essencialmente coletivo frente à complexidade do objeto de conhecimento.” (rodapé p. 76)	Práticas interdisciplinares no TC.
PP_1J	“O processo de ensino aprendizagem do curso de Educação do Campo - Licenciatura se organiza metodologicamente a partir da proposta sugerida por Delizoicov e Angotti (1990), apresentado em 03 (três) momentos que envolvem a problematização, a organização e a sistematização [...]” (p. 76)	Três momentos pedagógicos.

PP_1K	“A Docência Compartilhada, apesar de há muito discutida, no sentido da implementação, ainda é uma proposta inovadora e vem ao encontro, inclusive, de outros interesses presentes na proposta pedagógica como a multidisciplinaridade e interdisciplinaridade , fomentando um trabalho crítico-colaborativo.” (p. 78)	Docência compartilhada e Interdisciplinaridade.
PP_1L	“[...] entende-se que a docência compartilhada poderá ser adotada neste PPC, pelo menos, nos seguintes componentes: “Atividades Experimentais no Ensino de Ciências”; todos os quatro componentes de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e todos os seis componentes de Prática Pedagógica em Educação do Campo. Entende-se e justifica-se que estes componentes necessitam da docência compartilhada porque desenvolvem, concomitantemente, conteúdos das Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Educação (ensino aprendizagem), potencializando, assim, a interdisciplinaridade .” (p. 79)	Docência compartilhada e Interdisciplinaridade.
PP_1M	“Em relação às políticas de extensão, cujo principal papel é promover a articulação entre a universidade e a sociedade, o Plano de Desenvolvimento Institucional adota como princípios: o impacto e a transformação; interação dialógica; interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa, [...]” (p. 85)	Princípios do Plano de Desenvolvimento Institucional.
PP_1N	“Didática, docência e relações pedagógicas. Ensinar e aprender em diferentes contextos. Educar pela pesquisa. Avaliação da aprendizagem. Planejamento. Interdisciplinaridade .” (p. 135)	Interdisciplinaridade.
PP_1O	“[...]de investigar questões inerentes à sua realidade e à sustentabilidade da vida no campo [...]”	
PP_1P	Este caráter complexo do desafio da formação humana em Educação do Campo fundamenta-se, por sua vez, na concepção de que o campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano.	
PP_1Q	A proposta metodológica do curso se baseia em eixos que objetivam garantir a transversalidade e a interdisciplinaridade da formação. Desta forma, o eixo orientador visa a responder ao desafio da complexidade do seu próprio objeto de estudo, ou seja, a necessidade de encontrar indicativos conceituais e metodológicos para oferecer formação docente contextualizada e consistente, tornando-se um sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo.	
PP_2A	Nas escolas do campo de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, segundo informações das Secretarias Municipais de Educação e da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, que envolve 41 municípios, a área de Ciências da Natureza é aquela que apresenta o	Necessidade de formar profissionais pras escolas do campo.

	<p>maior índice de carência de professores habilitados, havendo nesta área muitos professores atuando sem a devida formação profissional. Destaca-se que nesta região não há instituição que ofereça curso de licenciatura em Física e Química, apenas uma instituição comunitária com sede em Erechim oferece o curso de Licenciatura em Biologia, no turno noturno. (p. 23 e 24)</p>	
PP_2B	<p>Desta forma, compreendemos que a oferta do curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza - Licenciatura, além de propiciar a expansão da educação pública superior, permitirá que a região nas adjacências do Campus Erechim, tanto do Rio Grande do Sul como de Santa Catarina, especialmente, a população do campo tenha progresso e desenvolvimento social, político, econômico, cultural e educacional. Em relação ao curso destacamos, ainda, que sua principal meta é a formação de educadores para atuar em escolas do campo, favorecendo a reflexão e a formação adequada à permanência e produção de vida no meio rural pelo viés da <i>agroecologia</i>. Por fim, enfatizamos que na oferta deste curso de graduação (licenciatura), os processos formativos estarão permanentemente fundados na interdisciplinaridade, bem como em ações próprias da vida do campo, protagonizando assim que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam voltados às atividades da agricultura familiar sustentável. (p. 25)</p>	Interdisciplinaridade. Agroecologia.
PP_2C	<p>O curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Erechim, aponta como intencionalidade a necessidade de formar um educador que prime pelo trabalho docente, articulando os saberes sistematizados aos saberes que se enlaçam às práticas dos sujeitos que vivem no campo. Para tanto, indica como princípios metodológicos: o diálogo, a problematização, a contextualização, a interdisciplinaridade, a relação teoria-prática, a humanização, a ética e o compromisso com a transformação. De acordo com as diretrizes curriculares, devem constituir preocupações num curso de formação de professores a democratização dos espaços escolares; a autonomia da escola e dos docentes; a emancipação do sujeito como forma de exercer plenamente a sua cidadania; a pertinência e relevância social do conhecimento; a ética como base das relações humanas e sociais e a sensibilidade afetiva e estética em relação a si, ao outro e ao meio.</p> <p>Um dos principais desafios neste projeto, que é necessário enfrentar, diz respeito à prática interdisciplinar. Apesar de enredado nas fronteiras das disciplinas que dão sustentação teóricometodológica, as</p>	Princípios metodológicos, interdisciplinaridade.

	<p>áreas representadas no curso, com o foco em Ciências da Natureza, por suas diferentes especificidades, deverá criar espaços e tempos para desenvolver propostas de intervenção pedagógica na perspectiva da interdisciplinaridade, concretizando na prática a atitude interdisciplinar na escola do campo. (p. 30)</p>	
PP_2D	<p>A realização da interligação entre componentes curriculares de diferentes áreas do conhecimento tem como princípio didático a interdisciplinaridade, em que se procura interpretar a realidade tendo em vista a multiplicidade de leituras, de modelos de construir conhecimento, para o que é necessário observar os fatos e fenômenos sob múltiplos olhares. Para contemplar esse princípio, a estrutura curricular está formatada com inclusão dos “Seminários Integradores das Práticas Pedagógicas”, espaço este da matriz curricular que visa agregar diferentes saberes por meio de eixos articuladores.</p> <p>O curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura abarca conhecimentos de diversos campos do saber, como: a Matemática, a Biologia, a Física, a Química, a Educação, a Informática, a Agroecologia, dentre outros, o que exige uma postura de ressignificação do processo de organização, desenvolvimento e construção do conhecimento. Neste sentido, a interdisciplinaridade se apresenta como uma maneira precípua para promover uma formação integrada e articulada com a realidade social, política, econômica e cultural, que exige sempre mais uma formação cidadã, consciente, crítica, reflexiva, emancipatória. (p. 45)</p>	Interdisciplinaridade e formação por área.
PP_2E	<p>Acredita-se, que a interdisciplinaridade coloca para o curso a necessidade da construção de novas posturas teórico-metodológicas para a produção do conhecimento. A maior premissa da perspectiva interdisciplinar está no desenvolvimento de ações coletivas, em cooperação, num trabalho articulado entre as diferentes áreas que constituem a matriz curricular do curso. Portanto, todo o trabalho interdisciplinar requer a ruptura com posturas individuais e fragmentadas que compartimentalizam os conhecimentos, preterizando a riqueza e a complexidade do trabalho relacional.</p> <p>Segundo Morin (2002), a interdisciplinaridade consiste em troca, cooperação, pois, o conhecimento é um movimento articulado entre saberes, ou seja, é relacional. Dessa maneira, para que a prática interdisciplinar ocorra o trabalho no curso precisa ser integrado, promovendo trocas entre os diversos campos do saber que envolve a formação do professor. Com base nisso, a postura dos docentes do curso deve ser a de abertura ao diálogo, ao intercâmbio, ao trabalho em conjunto, tendo em vista que a formação do licenciado em Educação do Campo, com</p>	Interdisciplinaridade e trabalho coletivo.

	<p>foco na área de Ciências da Natureza requer uma formação interdisciplinar, por isso, é essencial que todos se pré-disponham a trabalhar de forma colaborativa, participativa.</p> <p>O desenvolvimento de uma tarefa interdisciplinar requer o conhecimento da realidade numa perspectiva relacional, haja vista que o trabalho pode ser realizado por meio da pesquisa e da problematização da realidade sócio-educacional, para que assim se estabeleça o diálogo entre os conteúdos e os eixos-temáticos que configuram a proposta do curso em Educação do Campo. Nessa perspectiva, é preciso evitar a separação do saber em disciplinas que rejeitam as ligações com o seu meio, sendo este o grande desafio do corpo docente deste curso de Licenciatura. (p. 46)</p>	
PP_2F	<p>No curso Interdisciplinar em Educação do Campo – Ciências da Natureza – Licenciatura se pretende uma sólida formação específica e pedagógica, que habilite para uma prática docente competente e compromissada com os ideais maiores da Educação do Campo, tendo em conta o contexto social, político, econômico e cultural brasileiro. Para tanto, o docente necessita interagir com a realidade que o circunda, produzindo material didático quando necessário, buscando soluções para situações-problema por meio de práticas alternativas e tecnológicas. Assim, na perspectiva de desenvolver um curso, em que o princípio da interdisciplinaridade seja a base de um agir colaborativo, participativo e corresponsável, [...] (p. 47)</p>	Interdisciplinaridade.
PP_2G	<p>O campo é território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre os homens e a natureza; de novas relações entre o rural e o urbano. Assim, espera-se a partir destes componentes curriculares produzir um novo olhar para o campo, o que necessita ocorrer em sintonia com toda uma nova dinâmica social de valorização deste território e de busca de alternativas para melhorar a situação de quem vive e trabalha nele.</p>	
PP_3A	<p>Além disso, a Licenciatura em Educação do Campo caracteriza-se como um curso que traz um novo modelo de formação docente alicerçado na interdisciplinaridade. Este conceito se faz presente como ação efetiva em todos os momentos do curso, ou seja, seu aparecimento se viabiliza desde o processo de construção do projeto pedagógico, por meio da articulação dos representantes das diferentes Unidades Acadêmicas envolvidas até o desenvolvimento das práticas de docentes e discentes. A parceria entre diferentes Unidades Acadêmicas na concretização de um objetivo comum - a formação de educadores para atuar em escolas do campo e outros</p>	Interdisciplinaridade.

	<p>espaços educativos no meio rural- vem ao encontro dos objetivos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRGS que propõe “a criação de cursos novos pautada especialmente pela constituição de áreas interdisciplinares, proporcionando a integração entre diferentes unidades acadêmicas” (UFRGS, 2010, p.12). Outro diferencial do curso de Licenciatura em Educação do Campo diz respeito à formação por área de conhecimento associada a uma proposta de Pedagogia da Alternância. (p. 4)</p>	
PP_3B	<p>A formação de educadores por área de Conhecimento, na perspectiva deste curso, almeja que os docentes egressos contribuam significativamente na superação da disciplinarização dos saberes, ainda hegemônica nos currículos escolares em geral. Para tanto, a proposta curricular do curso possibilitará que o licenciando vivencie em seu cotidiano acadêmico a valorização e a produção de conhecimentos e saberes contextualizados no mundo da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo. Assim, é previsto que as disciplinas do curso ocorram de modo articulado nas diversas temáticas abordadas contemplando os conhecimentos específicos das Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), de aspectos da Matemática e das Ciências Agrárias. Nessa perspectiva, tais conhecimentos serão abordados a partir de situações-problema reais, organizadas semestralmente dentro de temas geradores e transversalizadas por temáticas interdisciplinares contemporâneas, de modo que os conteúdos específicos previstos nas Diretrizes dos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Biologia sejam contemplados articuladamente com os dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e as especificidades da Educação do Campo. (p. 4 e 5)</p>	Interdisciplinaridade e área do conhecimento.
PP_3C	<p>a) O curso considera a perspectiva da interdisciplinaridade, a qual se caracteriza como uma estratégia de integração metodológica, seja para fins tecnológicos, epistemológicos, ou pedagógicos, podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais. b) Organizar os componentes curriculares em áreas do conhecimento de forma interdisciplinar com ênfase nas Ciências da Natureza, de modo que os estudantes possam vivenciar na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados. (p. 8 e 9)</p>	
PP_3D	<p>O currículo da licenciatura, ao considerar a dinâmica da realidade do campo, afirma que a escola não é o único espaço educativo dessa realidade, e problematiza outros processos educativos que ocorrem na experiência de vida desses sujeitos, sobre as formas e manifestações de subjetivação aí existentes. Ao organizar</p>	

	metodologicamente o currículo por alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, a proposta curricular do curso integra e interdisciplinariza a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua formação enquanto educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, mas também nos diversos espaços das comunidades onde estão localizadas as escolas de ensino fundamental do campo. (p. 9 e 10)	
PP_3E	b) Desenvolver estratégias de formação para a docência interdisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo e outros espaços educativos; (p. 10)	Objetivos Gerais.
PP_3F	O Curso de Licenciatura em Educação do Campo foi elaborado para execução em uma perspectiva interdisciplinar por um coletivo de professores e professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com formação disciplinar nas diferentes áreas de conhecimento. O projeto curricular do curso foi desenhado a partir de eixos temáticos e temas transversais organizados em temas geradores, nos quais as atividades de ensino serão articuladas, incluindo a possibilidade de docências compartilhadas ao longo de todo o curso. Nesse sentido, em cada etapa as atividades de ensino serão trabalhadas nos tempos universidade e comunidade de forma interdisciplinar. (p. 12 e 13)	
PP_3G	Os eixos temáticos possibilitam uma estrutura curricular flexível e dinâmica na medida em que favorecem um diálogo entre a realidade local e o conhecimento acadêmico. Como enfatiza FREIRE (1987), a investigação temática deve se fazer “[...] tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões „focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade.” (FREIRE, 1987 p. 57). Nesta perspectiva, os eixos temáticos orientam a interdisciplinaridade, promovendo a construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre saber social e saber escolar. Os temas geradores , por sua vez, norteados pelos eixos temáticos, problematizam questões, dúvidas e discussões desafiadoras oriundas do diálogo entre a prática social e os saberes produzidos. Tais temas interligam-se e constituem uma rede de subtemas que acenam interdisciplinarmente para uma totalidade. Para Freire, o tema gerador não se encontra isolado da realidade “[...] nem tão pouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar o	

	seu atuar sobre a realidade que é sua práxis [...]” (FREIRE, 1987, p.98-100) (p. 14)	
PP_3H	Atividade de caráter teórico-prático sobre aspectos da docência interdisciplinar em Ciências. Elaboração de Plano de Estudos e Plano de Trabalho Do discente, criação de materiais didáticos e execução de propostas interdisciplinares de aprendizagem e ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental e ações extracurriculares. Pesquisa nos espaços educativos do estágio de docência e interação com as respectivas comunidades. Aprofundamento das reflexões sobre a experiência docente. Atividade orientada e supervisionada por um professor do curso. (p. 42)	Estágio.
PP_3H	Atividade de caráter teórico-prático sobre aspectos da docência interdisciplinar em Ciências. Elaboração de Plano de Estudos e Plano de Trabalho Do discente, criação de materiais didáticos e execução de propostas interdisciplinares de aprendizagem e ensino para os Anos Finais do Ensino Fundamental e ações extracurriculares. Pesquisa nos espaços educativos do estágio de docência e interação com as respectivas comunidades. Aprofundamento das reflexões sobre a experiência docente. Atividade orientada e supervisionada por um professor do curso. (p. 42)	Estágio.
PP_3I	o papel do campo para o desenvolvimento econômico-social baseado na sustentabilidade agroecológica e do território no qual se enraízam as práticas político-pedagógicas	
PP_4A	O processo de elaboração do PPC deve considerar a significativa contribuição de discussões coletivas e diversificadas, estimular a participação da comunidade acadêmica, a flexibilidade curricular, a interdisciplinaridade e desviar-se da ideia de especialização precoce. (p. 7)	
PP_4B	Aprofundamento e sistematização de uma temática educativa definida pelo aluno ao longo do curso estabelecendo relação com a experiência dos estágios e a educação no campo.	
PP_4C	Elaboração de um trabalho acadêmico-científico contextualizado na temática educativa do curso e na experiência dos estágios e a educação no campo; Sistematização do projeto de formação.	
PP_5A	Formar professores para o exercício da docência multidisciplinar em Escolas do Campo nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Agrárias; (p. 18)	Objetivos específicos.
PP_5B	O ensino proporcionado pelo IF Farroupilha é oferecido por cursos e programas de formação inicial e continuada, de educação profissional técnica de nível médio e de educação superior de graduação e de pós-graduação, desenvolvidos articuladamente à pesquisa e à extensão, sendo o currículo fundamentado em bases filosóficas, epistemológicas, metodológicas, socioculturais e legais,	

	expressas no seu projeto Político Pedagógico Institucional e norteadas pelos princípios da estética, da sensibilidade, da política, da igualdade, da ética, da identidade, da interdisciplinaridade , da contextualização, da flexibilidade e da educação como processo de formação na vida e para a vida, a partir de uma concepção de sociedade, trabalho, cultura, ciência, tecnologia e ser humano. (p. 19 e 20)	
PP_5C	O IF Farroupilha, em seus cursos, prioriza a formação de profissionais que: [...] Conhecimento do papel do trabalho interdisciplinar e transdisciplinar na produção do conhecimento pedagógico, bem como o comprometimento para com este trabalho, respeitando a realidade da Educação do Campo; (p. 25)	
PP_5D	Seminário Integrador: é o espaço de sistematização do desenvolvimento do projeto integrador e do tempo comunidade de cada período letivo. Este espaço deverá ser proporcionado ao final de cada período letivo, com carga horária de 4 horas. O seminário integrador deve constituir-se num espaço interdisciplinar de formação e análise crítica das atividades e vivências desenvolvidas no curso. Poderão ser convidados palestrantes externos para contribuir nesse momento. (p. 28)	Metodologia.
PP_5E	Outro importante aporte legal que orienta e legitima as ações com foco na Educação Ambiental é a Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que em seu artigo 10, inciso II, especifica que a educação ambiental é tema obrigatório e precisa permear todo o currículo escolar. Formar professores, para trabalhar nessa modalidade de ensino, implica fazer abordagem interdisciplinar da temática em questão. (p. 29)	Organização curricular.
PP_5F	Nesse sentido, há uma compreensão de que se trata de um conteúdo que precisa estar contemplado especialmente na disciplina de História da Educação Brasileira, e de forma interdisciplinar , nos seminários integradores. Há uma intencionalidade de que no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, diferentes atividades educativas e formativas sejam desenvolvidas, como por exemplo, ciclo de palestras, em que esta importante questão cultural seja perspectiva de estudo, análise e reflexão. (p. 30)	Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
PP_5G	Durante o curso, os alunos terão contato com as práticas profissionais integradoras e projetos integradores, que envolverão as disciplinas do semestre, numa perspectiva interdisciplinar , e serão relativos à prática docente nas escolas do campo e a habilitação específica em Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. Entre essas atividades, podem ser citadas a participação em pesquisas educacionais, programas de extensão, elaboração de	Prática enquanto componente curricular.

	material didático, desenvolvimento de projetos de eventos científicos, socialização de experiências significativas, entre outros. A definição dessas atividades será efetuada conjuntamente entre os alunos e professores das diversas disciplinas, a partir de sugestões das partes envolvidas, podendo uma prática estar articulada a outra. (p. 42)	
PP_5H	As práticas profissionais, bem como os projetos integradores, objetivam fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, o que funcionará como um espaço interdisciplinar, com a finalidade de proporcionar ao futuro professor, oportunidades de reflexão sobre a tomada de decisões mais adequadas à sua prática docente, com base na integração dos conteúdos desenvolvidos em cada período letivo. (p. 42)	
PP_5I	São atribuições do Núcleo Docente Estruturante: [...] Il - zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; (p. 78)	
PP_5J	Estágio Curricular Supervisionado III, oferecido no oitavo semestre do Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza tem como finalidade a inserção, observação, planejamento, execução e avaliação de projetos de intervenção com caráter didático-pedagógico, com ênfase na formação multidisciplinar da área de Ciências da Natureza, em espaços escolares nas Escolas do Campo, conforme prevê o Decreto Presidencial 7.352 de 04 de novembro de 2010 ou em espaços não escolares. Elaboração e defesa do relatório de estágio, como condição para aprovação. (p. 111)	
PP_5K	[...] camponesas sobre a sustentabilidade local [...]	

E_1A	[...] a gente tem aqui componentes curriculares na área de educação popular, de educação do campo, já no 1º semestre. Tem uma ênfase em agroecologia, ah e em direitos humanos, isso voltado principalmente para os povos do campo, talvez esses sejam os elementos que eu vejo que têm mais peso, que se identificam mais com a proposta da educação do campo.	Agroecologia
E_1B	[...] a gente tem tentado fazer as nossas disciplinas, especialmente as de ciências de uma maneira que consiga dialogar bem entre a proposta da educação do campo com outras disciplinas também da área de educação. [...] a gente acaba tendo que trabalhar nós professores com a interdisciplinaridade. Na prática, a gente ainda não consegue implementar práticas, boas práticas, em todas as disciplinas, a gente têm algumas atividades pontuais que a gente consegue fazer bons trabalhos interdisciplinares nas disciplinas. Mas assim, eu vou te dizer, sendo bem honesto, ainda é um desafio. Ainda é um desafio pra nós professores trabalhar a	Disciplinas.

	interdisciplinaridade, considerando diferentes áreas do conhecimento, como às vezes a parte mais das ciências mais duras com a parte das ciências sociais e humanas, por exemplo, então tem esse desafio sim.	
E_1C	[...] no início de cada semestre, a gente faz reuniões pra definir as atividades de cada uma das disciplinas e tem uma disciplina, em especial, que ocorre todos os semestres e que é uma disciplina de práticas educativas escolares comunitárias, que é uma disciplina de projetos. E essa disciplina de projetos envolve a participação de vários professores de diferentes áreas, então é o momento, pra gente justamente, estimular essa interdisciplinaridade. Então durante esse semestre, durante essa disciplina, os alunos junto com os professores orientadores, desenvolvem projetos nas suas comunidades procurando sempre trazer uma contextualização de uma maneira mais interdisciplinar e no final do semestre, esses estudantes apresentam esses trabalhos num grande seminário integrador, onde tem a presença de todos os estudantes, de todos os professores, e também gera debates interessantes.	Disciplinas.
E_1D	A gente também teve alguns processos de formação aqui: palestra enfim, ciclo de palestras, pra trabalhar o tema interdisciplinaridade né e é um tema que a gente sempre, tá sempre em pauta nas nossas reuniões.	Formação.
E_1E	C: Sim, já ouvi falar sobre os temas geradores e algumas disciplinas de ciências da natureza, não as minhas, têm tido a proposta de trabalhar com alguns temas geradores. As disciplinas, como eu falei, das práticas educativas escolares e comunitárias, elas tem alguns eixos, e dentro desses eixos geralmente os professores escolhem temas geradores ou são trazidos pelos alunos essas demandas [não entendi] dessas comunidades. Então os temas geradores são apresentados pelos próprios estudantes. M: Às vezes são trazidos pelos estudantes e às vezes escolhidos pelos professores, isso? C: Exatamente.	Temas Geradores.
E_1F	M: E quando é escolhido pelos professores, existe uma investigação na realidade desses temas, você sabe dizer? C: Olha, a investigação você diz uma pesquisa em cima desse tema? M: Isso! C: Tem, tem, geralmente essas disciplinas, isso tudo acontece geralmente nessas disciplinas mais práticas, então os alunos vão a campo nessas comunidades e fazem essa pesquisa. No primeiro semestre geralmente eles fazem um levantamento e no segundo semestre eles desenvolvem uma, executam uma ação, uma atividade e isso tem se mostrado bom pra trabalhar esses temas geradores.	Temas Geradores.
E_1G	C: Precisamos é nos capacitar para poder trabalhar com eles, de uma maneira, enfim, adequada.	Ao tratar sobre os Temas Geradores/Forma

		ção.
E_1H	Considerando diferentes áreas do conhecimento	
E_1I	os professores escolhem temas geradores ou são trazidos pelos alunos	
E_2A	[...] ele precisa que o professor que chegue aqui, ele no mínimo tenha ou uma formação ou que ele seja preparado pra dar aula focado no objetivo do curso.	Professor.
E_2B	[...] ah tu vai dar aula, por exemplo, pras ciências da natureza, é que é onde eu atuo, tu vai dar aula, por exemplo, de microbiologia, mas a gente tem que dar a microbiologia, a gente sabe que microbiologia é microbiologia em qualquer parte do mundo, mas assim, o curso de educação do campo ele é diferente, tu tem que tentar abordar a microbiologia dentro da educação do campo, só que assim: como que tu faz isso? Não é uma coisa simples.	Exemplo.
E_2C	[...] por exemplo, eu estudei numa universidade, então eu tenho, por exemplo lá, a disciplina, falando da disciplina de microbiologia, vou ter a microbiologia pura, vou ter, sei lá, os exemplos daqueles microrganismos, como é que eles funcionam, mas assim de uma forma bem genérica, como eu fiz biologia, falando só da biologia. Agora, no curso de educação do campo eu teria que o que? Trabalhar microbiologia e ver como que a microbiologia se encaixa dentro do cotidiano do sujeito que está aqui, que veio lá do campo, ou que tem o cotidiano diferente, por exemplo, que um sujeito que está numa cidade.	Exemplo/realidade e do campo.
E_2D	C: Então assim, tem várias formas de tu dar microbiologia olhando pra esse sujeito lá. Ah o que que ele... M: Seria de acordo com a realidade? C: De acordo com a realidade. E esse, esse é, pelo menos assim que eu enxergo, pelo menos os professores da área, é assim que eles deveriam, eles tem que dar o básico, que é o que, todo estudante tem que pelo menos entender aquilo ali pra sair daqui, sobre aquela disciplina, mas aqui a gente tem que fazer essas ligações. Então, principalmente, com o tempo comunidade.	Realidade/ligações entre as disciplinas e PA.
E_2E	Então assim, se eu do aquele tema aqui no tempo escola, como é que ele vai trabalhar lá, como é que eu vou auxiliar ele a enxergar a microbiologia lá dentro da comunidade dele, entende? Então, essas obrigações é que são extremamente difíceis.	PA.
E_2F	Não só isso, mas como eu te falei, saber como ter essa formação para trabalhar. Porque eu mesmo, eu sou, eu fiz doutorado, eu estava dentro de um laboratório.	Formação.
E_2G	C: Aí eu chego aqui, eu tenho que dar o meu tema, a disciplina e aí olhando uma proposta que eu nunca vi na vida, então a gente entra em um, a gente vive em conflitos aqui, o tempo inteiro. [...] eu acho que a gente não consegue fazer. M: Esses conflitos seriam no sentido, entre o que se acredita e a falta de formação pra isso? C: Isso. A falta de formação, exatamente. [...] Eu não posso lá dar aula de algas, por exemplo, não existe algum, uma forma de	Realidade/Formação.

	dar esse conteúdo e associar, mas eu preciso conhecer a comunidade, eu preciso conhecer.	
E_2H	E outra, a gente vive assim, não só esse conflito, mas a gente não tem alunos exclusivamente do público que se deveria ter, porque o ideal seria o que, eu ir no tempo comunidade, sei lá, numa família, numa comunidade que trabalhe as questões do campo. E a gente tem aqui uma grande parte dos nossos alunos, vive em cidades.	Realidade/PA.
E_2I	M: [...] E nesse sentido, o curso ele tem trabalhado com alguma perspectiva da interdisciplinaridade? Se sim, de que forma ou de que formas? C: Sim, sim, assim, as PPI's conseguem, as PEC's. M: As PEC's seriam? C: As que eu participo, a gente tenta, assim então. O que a gente tenta é respeitar o que as PEC's querem que se faça que é essa mistura desses professores que atuam nesses núcleos, sei lá, eu que sou da área específica interagir com uma disciplina lá do núcleo pedagógico e a gente fazer e a gente elencar um tema alí que fique transitando dentro daqueles conteúdos que se vê no semestre, então de certa forma tem, a parte pedagógica, tem a parte específica, tem o conteúdo aqui aquele que é que é o elemento central, mas que é usado, transita naquelas disciplinas. Então, interdisciplinaridade tem nessas disciplinas. Já nas outras a gente... M: As PEC's são? C: As PEC's são as práticas enquanto componente curricular, as PPI's, porque as PEC's são dos cursos superiores. A gente está desatualizado aqui, o nosso PPC, teria que ser PEC, mas no PPC tá PPI, que as PPI são dos cursos...	Disciplinas/Temas.
E_2J	M: E esses temas pra trabalhar a interdisciplinaridade, eles são escolhidos pelos professores em reunião? Como que é feito? C: Assim, a gente tem, cada ano, a gente tem uma, um tema alí pra seguir. Os professores podem mudar a proposta da PEC, mas que fique naqueles temas que a gente, pra não ficar, porque se não tu faz, um ano tu faz uma coisa, outro ano tu faz outra e não tem uma sequência lógica.	Temas – não estão no PPC e o prof não pode me enviar.
E_2K	Os estágios a gente tem coisas muito interessantes. No estágio é que tu vê o aluno desenvolver, por exemplo, da uma biologia ali, não uma biologia quadradinha do livro didático. A gente vê as práticas, fazer uma proposta no pátio da escola com, utilizando por exemplo, as plantas medicinais, sementes crioulas, usando esses temas e falando de botânica, falando de microbiologia, falando de, transitando por esses temas...	Estágio/Temas.
E_2L	[...] todo mundo andou por Ijuapirama e vê que fazem coisas, como eu te falei trabalham coisas, trabalham a botânica dentro da biologia, mas usando esses temas, pedindo pras famílias, vai dar uma aula de botânica, tenta envolver os familiares, o conhecimento popular, então, tem essas, o estágio a gente consegue vê isso, mas eu acho que ainda falta muito, entende? Muito, que eu acho, pra realmente ter sentido, do porque que foi	Conhecimento popular/teoria e prática.

	criado a educação do campo.	
E_3A	E tem um elemento importante nessa discussão, é, que a gente tem bebido um pouco da fonte da agroecologia pra discutir isso também, que é a desnaturalização das pessoas e, principalmente das crianças quando se trata de educação, nos espaços de formação, enfim, nas escolas, ocorre a partir dos últimos 20, 30 anos, com pressão, resultado da pressão, do desenvolvimento modernizante da agricultura, década de 60 e 70, ocorre o processo de desnaturalização [...].	Agroecologia.
E_3B	[...] reconhecer essa realidade, na formação, então, por exemplo, um exemplo de medir pressão né, você vai medir pressão com base em um equipamento que é utilizado na cidade ou um equipamento que é utilizado lá no campo, ou medir uma determinada, pra fazer medição através do ângulo, por exemplo, na matemática, você usa um prédio como vem nos cadernos didáticos ou você usa uma árvore, né, então, tudo no campo e isso é um desafio pro educador/educadora utilizar essa realidade que o estudante traz de sua casa [...].	Realidade.
E_3C	A interdisciplinaridade eu acho que é sempre um desafio nos processos formativos, inclusive, a gente tem tentado trabalhar até com termos diferenciados pra ter algum tipo de avanço. Tem uma linha pedagógica que trabalha, não trabalha com a ideia de interdisciplinaridade, que trabalha a ideia com temas articulados ou articuladores, pra tentar até facilitar mudando os termos, pra facilitar um pouco o entendimento.	Formação.
E_3D	O curso de educação do campo de Dom Pedrito ele foi montado nessa perspectiva interdisciplinar e ele tem como ponto de partida os complexos de estudo, então todos os semestres, eles estão organizados por eixos, por um complexo, então por exemplo, você tem lá no primeiro semestre o tema, o eixo, que vincula os componentes, é a "Identidade e processo identitário". O segundo semestre é contexto socioeconômico, sociopolítico e socioeducacional e assim sucessivamente [...].	Complexos de estudo/Eixos.
E_3E	Então todos os semestres tem um tema, que vincula os componentes daquele semestre aquele tema, o que pra nós foi uma estratégia pra discutir a interdisciplinaridade, ou seja, no primeiro semestre lá em "Identidade e processos identitários" todos os componentes daquele semestre devem obrigatoriamente conversar sobre "Identidade e processos identitários". Como é que funciona isso na prática? Como é que, embora que ele não é perfeito, mas a tentativa de funcionar. Todo início de semestre uma semana, duas semanas antes, os docentes se reúnem por semestre para discutir o tema do semestre. Então a discussão parte do componente que o docente está vinculado.	Tema/Planejamento.
E_3F	[...] eu estou vinculado ao componente de Movimentos Sociais, no eixo Território e Territorialidade, então eu apresento meu plano de ensino de Movimentos Sociais, vinculado ao tema Território e Territorialidade e como que o meu componente pode colaborar com aquele tema e, assim, sucessivamente com os demais colegas daquele semestre numa ideia, e aí aqui, dentro dessa perspectiva de interdisciplinaridade, em uma ideia de que	Disciplinas/Eixos.

	os temas tratados em um semestre [...]	
E_3G	[...] em um mesmo momento, todos aqueles componentes que estão sendo trabalhados sejam discutidos conjuntamente, só que simplesmente discutir conjuntamente é difícil de fazer isso e por isso que nós optamos por essa ideia dos complexos de estudo, que tem um tema que agrega aquele semestre, então a gente está vinculado aquele tema.	Complexos de estudo.
E_3H	M: E esse tema professor, ele é escolhido como? Ele foi... C: Não, esse tema ele é definido no projeto pedagógico, ele tá lá, ele é fixo, é fixado no projeto pedagógico.	Tema.
E_3I	[...] eu acho que tem várias formas de fazer interdisciplinaridade, de construir a interdisciplinaridade, eu acho que uma das formas, de um projeto máximo, uma forma talvez, mais aprimorada, é a supressão da ideia de componentes ou de disciplinas.	Disciplinas não deveriam mais existir.
E_3J	Alguns componentes que são estratégicos para o curso eles são ministrados por mais de um docente, no caso aqui, especificamente, é a prática pedagógica, que tem todo semestre e aí tem um entendimento que a prática pedagógica ela tem a obrigação de fazer a articulação da interdisciplinaridade, então é ela que se preocupa do fato de que todos os componentes daquele semestre tem que estar trabalhando com aquele tema. Tem um outro componente que ele é trabalhado de forma compartilhada que é: Atividades Experimentais em Ciências da Natureza e o outro componente é o Estágio, então o que ele tem, o estágio é mais tradicional, é o mais comum nos cursos, talvez os dois anteriores que não são tão comuns.	Disciplinas.
E_3K	Então a ideia da prática pedagógica, dela ser compartilhada é ter mais de um docente, então nós temos um critério que é um docente das áreas das humanas e um docente das Ciências da Natureza, entrando junto em sala de aula para trabalhar o componente prática pedagógica. No momento que a gente passou a fazer isso, os estudantes passaram a perceber também essa ideia da integração, da articulação, ou seja, um efeito positivo, quer dizer os estudantes passam a perceber que os conteúdos estão dialogando mais, estão conversando mais.	Disciplinas/diálogo/interação.
E_3L	O primeiro deles, o primeiro, em número 1 estourado é a formação docente, é a formação docente, é a história, é a escola que cada docente do curso foi formado e aí nós temos um histórico que é a formação disciplinar, principalmente das áreas, das áreas mais duras como são chamadas erroneamente, que é a química, física, biologia, matemática [...]	Ao falar das dificuldades: formação.
E_3M	[...] tu imagina um docente que passou uma graduação, passou por especialização, mestrado e doutorado, uma formação disciplinar e em uma, na área da química inorgânica e ai chega lá em um curso que tem uma tentativa de ser articulado, interdisciplinar e que “olha meu camarada a partir de hoje você tem que discutir teu conteúdo junto com outros docentes, isso não é fácil de fazer. Os mais, digamos assim, abertos, tem dito: Olha eu não sei fazer isso, eu nunca fiz isso e vou tentar me	Formação.

	propor. Agora, há muitos deles que não se dispõem a fazer [...]	
E_3N	<p>Por exemplo, nós temos uma atividade, um componente esse que eu falei que é Atividade Experimental que era eu e mais dois docentes que trabalhavam com ela, três docentes trabalhando com um componente e aí a Atividade Experimental originalmente no curso foi pensada pra trabalhar a ciência da natureza, experimentos em ciências da natureza em laboratório. Laboratório, o conceito de laboratório fechado dentro da universidade.</p> <p>M: Tradicional?</p> <p>C: Tradicional né, e a gente tiro esse componente da universidade e levou para as propriedades, levou para as casas dos camponeses, então o laboratório passou a ser a casa dos camponeses e aí qual era o desafio? O desafio era identificar, depois de um período de aula, no caso de conteúdo teórico, era identificar na casa desses camponeses, quais eram as práticas que tinham vinculação com as ciências da natureza? E aí desenvolver, fazer uma descrição, uma explicação dessas práticas tentando demonstrar os conteúdos da química, da física e da biologia e aí nós incluía também a matemática. Então, por exemplo, assim, na fabricação do queijo, o que que tem de química, física, biologia e matemática na fabricação do queijo? E como que isso se relaciona, se integra quando o queijo está pronto? Então era o queijo, era o vinho, era a horta, era a criação dos animais, era o próprio leite, de tirar o leite, era os cultivos agrícolas [...]</p>	Disciplina/PA.
E_3O	[...] os temas geradores, da pra dizer que é o ponto de partida do complexo de estudo, embora que a gente não tenha estudado muito sobre os temas geradores [...]	Temas Geradores/Complexos de estudo.
E_3P	[...] você ter os complexos vinculados a um determinado tema e eu acho que aí que está talvez a vinculação e é um pouco do, da base que vai utilizar um pouquinho do complexo de estudo que é temas mais centralizados, com referência mais comum a todos que estão trabalhando com aquele grupo ou com aquele semestre, no caso.	Temas/Complexo de estudo.
E_3Q	Então no caso, o complexo de estudo, a partir de Identidade e processos identitários, o que pra alguns poderia ser chamado, que o tema gerador era identidade e processos identitários, o que pra nós chamamos de complexo de estudo. Eu não sei a similaridade assim, qual é a relação assim que podemos estabelecer entre elas, mas talvez um pouco, que eu diria pra ti na minha compreensão, é um pouco dessa ideia, ter uma centralidade um pouco maior, uma orientação um pouco maior daqueles docentes que estão trabalhando naquele período, no caso o semestre. Mas eu acho assim, isso é uma prática, não é comum aos cursos.	Complexo de estudo.
E_3R	É. Essa ideia dos eixos foi uma orientação padrão que foi feita quando começou a se construir a proposta dos cursos em 2006, foi uma orientação nacional que teve meio como um modelo de PPC. O que aconteceu é que foi implementado em vários locais com essa proposta, mas que na prática ele não funciona, ele não funciona [...]	Eixos.

E_3S	[...] ele funciona em regime de alternância, com o tempo universidade, que seria o tempo aula na universidade é janeiro, fevereiro e a primeira semana de março e depois o mês de julho e a primeira semana de agosto, isso equivale a 75% da carga horária do curso, os outros 25% é tempo comunidade, que é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares em cada semestre, no caso o estudante de cada semestre desenvolve um projeto interdisciplinar em grupo sobre o tema gerador ou o tema do complexo daquele semestre, no caso Identidade e processo identitário. Então 25% da carga horária é reservada para o tempo comunidade nesses períodos que, no intervalo do tempo universidade, pretende desenvolver então, essas temáticas, o que possibilita então no curso ter de 65a 70% de estudantes do Campo.	PA.
E_3T	Eu acho que ele trabalha as semelhanças das duas perspectivas eu acho que é rompe a ideia disciplinar dos cursos. Então essa que é, talvez, a principal semelhança e exige que a gente trabalhe os conteúdos de uma forma diferenciada que é os conteúdos disciplinares, obrigatoriamente devam dialogar entre si e, inclusive, questionando a médio e longo prazo a própria ideia de componente, de disciplina, então eu acho que isso é a semelhança.	Disciplina.
E_3U	“[...] então nós temos um critério que é um docente das áreas das humanas e um docente das Ciências da Natureza, entrando junto em sala de aula para trabalhar o componente prática pedagógica.”	
E_4A	[...] o DNA da Educação do campo, que é a pedagogia da alternância, sem a pedagogia da alternância, acho que não teria a identidade, os cursos não teriam a identidade de Educação do Campo então um elemento estruturante é a pedagogia da alternância, não só a sua funcionalidade, a prática dela, mas em si toda a concepção teórica, os pilares conceituais também da pedagogia da alternância que é na relação da teoria com a prática [...]	PA.
E_4B	[...] a formação de educadores dentro de uma nova perspectiva, de conceituação de campo, dentro de encontrar lugares de saberes, de sujeitos que com capacidade, com uma profissão de saber do campo também. Então a pedagogia alternância, a formação de sujeitos de educadores com esta capacidade de serem lideranças, de movimentarem esse movimento, em prol de uma nova conceituação, de um reconhecimento de um lugar de saberes do campo, lugar de saber, o campo como lugar de saber, como lugar de vida, como lugar de saberes.	Formação.
E_4C	[...] no nosso curso e nos cursos do Brasil, eu tenho participado das formações, a ideia da interdisciplinaridade, a ideia das áreas de conhecimento, da interdisciplinaridade, que é... não é só produzir qualquer conhecimento, é produzir um conhecimento que contemple o sujeito na sua totalidade, não valorizando a fragmentação do conhecimento, então assim os cursos de educação do campo e a ideia de que a área de	Interdisciplinaridade.


	conhecimento venha com a interdisciplinaridade para fortalecer também uma outra formação capaz de romper com essa fragmentação do ensino, então assim, em termos pedagógicos, daria para se dizer que ela é um pilar estruturante também.	
E_4D	[...] o projeto pedagógico do curso, ele foi pensado, estruturado, tendo o conceito da interdisciplinaridade como base, existe a matriz curricular do curso, por exemplo, ela é pensada, foi pensada toda com eixos, com eixos e temas geradores, o nosso cerne, o nosso, vamos dizer assim, não é disciplina, existe a disciplina porque a interdisciplinaridade do conceito que ela é trabalhar daqui ela não rompe a disciplina. Existem os componentes curriculares, mas o eixo ganha mais centralidade, os temas geradores ganham mais centralidade do que o componente. O componente está a serviço do eixo e dos temas e não ao contrário. Então para que isso aconteça, a gente tem trabalhado na ideia sempre dos planejamentos, então é definido, existe o tema, tema gerador, vinculado a um eixo. O eixo é anual e o tema gerador ele é semestral. E aí quando nós vamos discutir o tempo comunidade, que o aluno faz o trabalho interdisciplinar, o nome já diz, ele faz um trabalho interdisciplinar que envolve todos componentes, nós discutimos: qual é o trabalho interdisciplinar que vai dar conta do eixo e do tema gerador e que vai envolver os componentes, ou o que os componentes se sentem que vão contribuir para aquela temática.	Interdisciplinaridade, TG, Eixos.
E_4E	No PPC, existe um eixo a cada ano e os mesmos temas geradores semestrais, a ideia do trabalho interdisciplinar a gente vem remodelando, então por exemplo, todas as turmas passaram pelo Memorial formativo, mas a gente foi mudando questões, foi agregando, retirando, sempre se estuda, a cada semestre, se volta: ah vamos ficar com o mesmo?	Interdisciplinar, eixo e TG.
E_4F	Então passa sempre por um planejamento, um novo planejamento e uma nova votação, na CONGRADE. Então vamos manter e qual vai ser o trabalho, então os professores do seminário integrador, eles têm, eles possuem a responsabilidade de provocar o debate na reunião da CONGRADE, pra levar a discussão do trabalho interdisciplinar, nos seminários do trabalho interdisciplinar, todos os professores orientadores do tempo comunidade são convidados a participar, existe um momento de colocação em comum, aonde todas as disciplinas, os professores dos componentes, eles são convidados a participarem, porque nesse momento da colocação em comum, vai aparecendo as questões que se relacionam como os componentes que os professores teoricamente podem modificar o seu cronograma ou na sua necessidade buscar aprofundamento.	Interdisciplinar, planejamento, seminário, PA.
E_4G	[...] o seminário integrador ele é o <i>link</i> do tempo comunidade, ele é um dos que faz, que é o provocador, do <i>link</i> do tempo comunidade com o tempo universidade, é aonde a gente consegue reunir todos os professores orientadores, aonde ali é discutido o produto esse, que é o trabalho interdisciplinar, qual vai ser o trabalho interdisciplinar, como vai ser a apresentação,	Seminário integrador, PA.

	como vai ser o registro desse trabalho interdisciplinar, então ele tem essa responsabilidade seminário integrador de fazer, de ser o provocador, o <i>link</i> do tempo comunidade com o tempo universidade.	
E_4H	[...] a ideia de que o seminário integrador, ele não existe separado, ele só existe na união dos componentes, porque os componentes contribui para que o trabalho interdisciplinar aconteça ou não.	Seminário integrador.
E_4I	[...] em algumas vezes universidades, cada componente propõe um trabalho interdisciplinar no tempo comunidade e nós discutimos que não, que não seria viável cada componente ter um trabalho interdisciplinar e depois apresentar no seminário integrador, que aí nós não teríamos essa relação de tempo comunidade com tempo universidade, com a teoria, com a provocação de olhar a unidade, de olhar a totalidade.	PA.
E_4J	[...] relação com a interdisciplinaridade [...] que não rompe com as disciplinas, não tem uma ruptura com as disciplinas. As disciplinas fazem parte do todo, todo uma parte, aquela história né e a ideia de eixo não é tanto a ideia de rede temática, mas de eixo temático [...]	Disciplinas.
E_4K	M: E esse tema gerador ele considera a realidade? Qual é a relação que existe entre isso? C: A realidade do estudante? M: Isso. C: É a ideia do contexto do campo que está fortemente sendo pensada aqui, é a mudança não só conceitual, mas uma mudança de postura de vida, inclusive, então né a ideia do eixo, dos eixos e do tema gerador, é serem provocadores, mobilizadores de uma mudança de consciência, inclusive né. M: A partir da realidade do campo então? C: A partir do contexto, eu diria, do contexto brasileiro do campo, não só da realidade que o aluno vive, porque se a gente pegar isso, só a realidade do aluno, existem alunos que hoje vivem na área urbana, então a ideia é fazer esse pensamento de que essas fronteiras do urbano e do campo não necessariamente ela ser, não necessariamente existem essas fronteiras	Realidade. Tema Gerador.
E_4L	C: Eu acredito que se não existisse o tema gerador ou o eixo temático a disciplina ela seria a centralidade. O componente seria a centralidade, bom se o componente é a centralidade, a interdisciplinaridade dos componentes em si ela teria muita dificuldade de fazer, porque cada componente às vezes é uma, é um universo, às vezes um componente já tem dentro de si, várias áreas, então a ideia do eixo, do tema gerador, ele provoca essa interdisciplinaridade que é algo maior do que em si só o componente, a especialidade do componente, a especialidade do componente lá de psicologia social de psicologia comportamental ou o conceito de química, o conceito de física, então eles são, eu acredito que o componente ele acaba sendo mediado pelos temas geradores para que a	Tema Gerador.

	interdisciplinaridade possa acontecer, porque a gente dizer que as áreas precisam se relacionar para que a interdisciplinaridade aconteça, teoricamente, ela é bem legal, mas e daí na prática como é que elas se relacionam? Se não existe um provocador para ela se relacionar, então o tema ele é o que vai fazer essas provocações.	
E_4M	[...] a ideia do planejamento, porque ninguém vai sair fazendo interdisciplinaridade sem planejar junto, então é necessário planejar e para planejar junto, não basta a gente só estar junto fisicamente, a gente precisa estar junto em uma caminhada [...]	Planejamento.
E_4N	[...] a gente tem feito alguns componentes por docência compartilhada, a ideia da docência compartilhada é uma forma de concretizar a interdisciplinaridade, então por áreas diferentes, por exemplo, seminário integrador geralmente funciona assim, só nós somos professores de áreas diferentes trabalhando e mais os professores orientadores que vem de outras áreas. Então, para que essa relação de diferentes áreas possa acontecer é a gente tem que ter na prática forma de colocar isso, que uma delas é a docência compartilhada e a gente tem exercitado alguns semestres mais, outros menos nem sempre a gente tem o mesmo formato de docência de todos os componentes acontecendo da mesma forma.	Seminário Integrador, Docência compartilhada.
E_4O	a ideia das áreas de conhecimento	
E_4P	as áreas precisam se relacionar para que a interdisciplinaridade aconteça	
E_5A	[...] mas uma relação seja como se estruturar o currículo o nosso é estruturado em Eixos Temáticos, [...]	Eixos Temáticos
E_5B	[...] uma das noções que orientam essa dinâmica entre o tempo Universidade, o tempo comunidade, [...]	PA
E_5C	[...] é a noção do território, como esse território é compreendido e estudado, as suas diferentes, a diferente composição do território, as instituições que existem nesse território, os espaços educativos do território, como eles se conversam entre si, isso é fundamental [...]	Território
E_5D	[...] para que o aluno consiga elaborar bem esse processo de idas e vindas do tempo comunidade do tempo universidade e que para mim tem o território, e, eu acho que alternância também, seria um elemento central no próprio, na compreensão da Educação do Campo, seja qual for o modelo de alternância, mas ter essa possibilidade de você fazer um estudo, que seja, na qual o diálogo constante com a comunidade através do tempo comunidade seja parte efetiva do processo, que o aluno não vai ser um aluno como em uma outra licenciatura que vai só a partir do final do curso nos estágios tomar conhecimento do que que seria a realidade de uma escola, ele vai estar desde o primeiro semestre através da alternância conseguindo se inserir nos espaços educativos do campo.	PA
E_5E	[...] pensar na questão de como a Educação do Campo é um subsídio importante para o desenvolvimento regional, para o desenvolvimento regional daquela comunidade estudada e um desenvolvimento que busque a sustentabilidade socioambiental.	Sustentabilidade
E_5F	[...] é os conhecimentos de Agroecologia, nosso curso por ser Ciências da Natureza tem a Agroecologia como base e a partir dela a gente vai dialogando com o território dialogando a noção de desenvolvimento regional enfim, e estudando os conceitos da própria educação em Ciências da Natureza mesmo.	Agroecologia

E_5G	[...] ele não tem disciplinas separadas pelas áreas tradicionais do conhecimento: química física e biologia, que compõem a Ciências da Natureza as nossas disciplinas elas foram pensadas a partir de Eixos Temáticos, então o curso ele tem um Eixo Temático por ano [...]	Disciplinas e Eixos Temáticos
E_5H	[...] e cada semestre vai ter os seus Temas Geradores e dentro de cada Tema Gerador são construídas as disciplinas específicas da área da Educação em ciências, [...]	TG e Novas disciplinas
E_5I	[...] depois tem os estágios junto disso e todas essas disciplinas, elas são conduzidas, planejadas e de fato realizadas através da Docência Compartilhada, então eu nunca trabalho sozinha, eventualmente ficam em duplas, mas todo o processo da disciplina é construído com os colegas das outras áreas: da química e da física, no meu caso, que eu sou da biologia.	Estágios, Docência Compartilhada
E_5J	[...] eu vejo o que nem sempre em todos os momentos do curso a interdisciplinaridade funciona mais fácil ou mais difícil, às vezes é mais fácil e interdisciplinar a química com biologia, ou química com física, do que em outros, às vezes fica perfeito, às vezes não fica tão perfeito, mas eu acho que a gente tem conseguido um caminho bem legal, assim.	Interdisciplinaridade
E_5K	Eu me surpreendo com alguns resultados que a gente tem alcançado, é difícil, não é muito fácil, porque nenhum de nós foi formado para trabalhar dessa maneira, a gente tem muito tempo de planejamento, então eu acho que isso é uma coisa fundamental para os professores ter esse espaço do planejamento e nossa equipe praticamente todos os professores trabalham só na Educação do Campo mesmo, que é a ideia, então isso também permite que a gente se encontre, que a gente conversa, que a gente consiga construir e a equipe de professores consiga uma dinâmica que funcione, nós funcionamos bem em conjunto.	Planejamento
E_5L	[...] eu olho o nosso projeto pedagógico e os nossos planos de ensino e vejo como tudo está interligado, mas eu vejo o que essas outras pessoas que tem essa história, essa identidade docente já bem formada em uma área, olha para aquilo e começam a picar: a falar assim, não, aqui tá a Química, aqui tá a Física, a Biologia, então a gente pode fazer uma sequência diferente, onde a Química fique mais no primeiro tempo comunidade, a Biologia no segundo e a Física no terceiro.	Interdisciplinaridade/Formação
E_5M	[...] acho que o desafio é a formação, a história e como essa pessoa se constituiu como docente, não é que ela não possa se reconstituir, mas tem que ter uma disposição de que isso seja feito, eu acho que tem colegas que ainda acreditam que ensinar pelos conteúdos querendo ou não é um ensino mais sério, mais fundamentado, mais científico, e aí é difícil de tu argumentar, mas é possível, a gente argumenta.	Formação
E_5N	[...] você ter à disposição de tempo para o planejamento, não adianta planejar uma vez no início do semestre, construir um plano e uma sequência, é um tipo de trabalho que depois de alguns semestres que tu vai fazer fazendo você já sabe mais ou menos as linhas mestras por onde começar, mas com cada turma vai funcionar diferente, porque eles vão vir com histórias e espaços de tempo comunidade diferentes, e se você quer incluir isso de fato, tu tem que estar disposto a sempre se replanejar, então tu tem que estar aberto para esse planejamento constante e isso toma tempo.	Planejamento
E_5O	[...] acho que muito dessa maneira com que a gente consegue	Temas

	trabalhar de fato, bem articulado entre as disciplinas e não só entre as áreas das ciências, mas articular com as outras disciplinas também das áreas mais de humanas ou pedagógicas, no caso que são as disciplinas dos outros professores que não só das ciências, é através dos Temas Geradores [...]	Geradores
E_5P	[...] o coletivo de professores se reuniu para pensar algumas adequações no currículo que depois dessas três turmas a gente percebeu que ficaria mais interessante e tudo partiu de ajustes dos Temas Geradores, então a gente primeiro ajusto os temas, pra depois constituir as disciplinas, então eu acho que é, ele é bem viável e no nosso caso ele realmente é o que orienta o nosso trabalho e é o que orienta o projeto da etapa. A cada semestre tem um projeto único de tempo comunidade para todas as disciplinas e esse projeto é constituído a partir do Tema Gerador.	TG
E_5Q	[...] esse é um debate que a gente tem se a gente podia até chama-los de Temas Geradores efetivamente de acordo com o referencial Freireano, eles são muito mais temas culturais, talvez como a gente chama, do que de fato os Temas Geradores, porque como nós estamos dentro de uma estrutura universitária que por mais que a gente tente driblar ela é fixa, então, a gente está fazendo essa reformulação curricular para uma turma que talvez se inicie no final do ano que vem, a gente não tem como deixar esses temas para serem definidos com a turma o que seria interessante, a gente pode fazer, a gente sempre faz adequações a partir do que a gente coloca ali, mas, a gente acaba fazendo um processo inverso, de a partir das nossas experiências que a gente já tem, definir os Temas Geradores.	TG
E_5R	[...] a gente não pode simplesmente deixar assim: ah vamos então fazer a construção do Tema Gerador a partir... e fazer uma investigação e discutir com os alunos e aí a gente vai orientar, não a gente já precisa ter tudo isso aprovado para que a turma aconteça, então a gente estabelece Temas Geradores, onde digamos assim, uma certa amplitude que a gente possa ir direcionando, mas a gente tem que pré-estabelecer um tema.	TG
E_5S	[...] eu tenho dificuldade até de imaginar como é que seria a execução do nosso curso sem os temas.	TG
E_5T	das áreas mais de humanas ou pedagógicas	

ANEXO**Anexo 1: Decreto Executivo nº 031/2003**


Estado do Rio Grande do Sul
MUNICÍPIO DE JAGUARI

DECRETO EXECUTIVO N.º 031/2003

DESATIVA ESCOLAS MUNICIPAIS.

IVO JOSE PATIAS, PREFEITO MUNICIPAL DE JAGUARI, no uso de suas atribuições legais e,

considerando a redução da clientela, vindo a acarretar ônus elevados ao Município;
considerando que esta mesma clientela é servida pelo transporte escolar;
considerando a aposentadoria de Professor;
considerando que estes alunos serão atendidos numa Escola Núcleo, com uma melhor qualidade de atendimento pela disponibilidade de professor único por série, recursos físicos e pedagógicos mais adequados para o desenvolvimento do ensino,

DECRETA:

Artigo 1.º - Ficam desativadas as escolas abaixo relacionadas, a contar de 01 de março de 2003, como descrevemos:

- 1 - E. M. de Ensino Fundamental Rui Barbosa, 4º Distrito de Jaguari;
- 2 - E. M. de Ensino Fundamental José Paulo Reginato, 2º Distrito de Jaguari;
- 3 - E. M. de Ensino Fundamental Valentin Valente 1º Distrito de Jaguari;
- 4 - E. M. de Ensino Fundamental Chapadão, 1º Distrito de Jaguari.

Artigo 2.º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

REGISTRE-SE E PUBLIQUE-SE

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DE JAGUARI, 28 DE FEVEREIRO DE 2003. —

REGISTRADO NO LIVRO N.º ÀS FLS.....
E PUBLICADO NO ÁTRIO DO CENTRO ADMINISTRATIVO
EM: 28.02.2003

(Assinatura)
IVO JOSÉ PATIAS
Prefeito Municipal

(Assinatura)
Bel. DENIS RENATO DELAVI
Secretário de Administração

Anexo 2: Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

Nº	UF	Instituições	Editais Anos	Área de conhecimento
	AP	Universidade Federal do Amapá- Campus Mazagão,	2008/2009/2012	Ciências Agrárias e da Natureza, com ênfase em Agronomia e Biologia,
	PA	Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba	2012	Ciências Naturais; Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias
	PA	Universidade Federal do Pará – Campus Altamira	2009/2012	Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza
	PA	Universidade Federal do Pará – Campus Cametá	2009/2012	Ciências Agrárias/ Ciências Naturais
	PA	Universidade Federal do Pará – Campus Marabá Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA	2012	Ciências Agrárias e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais. Ciências Matemáticas e dos Sistemas de Informação, Linguagens, Artes e Literatura
	Pa	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia – IFPA		Ciências Humanas, e em Ciências da Natureza e Matemática,
	RO	Universidade Federal de Rondônia – Campus de Rolim de Moura	2012	Ciências da Natureza com habilitação em Biologia, Física e Química e Ciências Humanas e Sociais com Habilitação em Filosofia e Sociologia.
	RR	Universidade Federal de Roraima - Campus Paricarana	2012	Ciências Humanas e Sociais Ciências da Natureza e Matemática
	TO	Universidade Federal de Tocantins UNITINS – Campus de Arrais	2012 Início 2014	Linguagem e Códigos com ênfase em Artes Visuais e Música
	TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus de Tocantinópolis	2012	Códigos e Linguagens – Artes e Música
	DF	Universidade de Brasília – UNB	2008/2009/2012	Arte, Literatura e Linguagem/Ciências da Natureza/Matemática
	GO	Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão	2012	Ciências da Natureza
	GO	Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás	2012	Ciências da Natureza
	MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012	Ciências da Natureza
	MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012 início 2014	Ciências Humanas e Sociais Linguagens e Códigos, Matemática
	MT	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT – Campus São Vicente Serra	2012	
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras	2012	Ciências Humanas e Sociais e Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura)
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo – Centro Universitário Norte do Espírito Santo Campus São Mateus	2012	Linguagens e Códigos; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática; Ciências Agrárias
	MG	Universidade Federal de Viçosa	2012	Ciências da Natureza
	MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012	Habilitação em Ciências da Natureza Habilitação em Matemática
	MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus Diamantina	2012	Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza
	MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2008/2012	
	RJ	Universidade Federal Fluminense - campus de Santo Antônio de Pádua	2012	Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais).
	RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Instituto de ciências humanas e sociais. Instituto de educação, Instituto multidisciplinar - Seropédica	2012 Início 2014	Ciências Sociais e Humanidades.
	MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012	
	MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e	2009/201	Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e

		Tecnologia do Maranhão - Campus São Luís – Maracanã	2	Matemática
	PB	Universidade Federal do Paraíba	2012	Não iniciado
	PB	Universidade Federal de Campina Grande – Campus Sumé	Não é de edital	Linguagens e códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e matemática
	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Campus Amargosa e Feira de Santana	?	Área Ciências Agrárias
	BA	Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Feira de Santana		Ciências da Natureza e Matemática
	PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas Bom Jesus	2012	Ciências Humanas e Sociais
	PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	2012	Ciências da Natureza
	PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	2012	Ciências da Natureza
	PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	2012	Ciências da Natureza
	RN	Universidade Federal Rural do Semiárido	2012	Ciências da Natureza e Matemática
	RN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Canguaretama (Edital 2012)		Matemática e Ciências Humanas e Sociais
	RN	Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA	2013	Ciências Humanas e Sociais/Ciências da Natureza
	PR	Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral	2012	Ciências da Natureza
	PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus dois vizinhos	2009/2012	Ciências Agrárias, Ciências da Natureza e Matemática
	RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	2012	Ciências Humanas e Sociais
	RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim	2012	CIÊNCIAS DA NATUREZA
	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Porto Alegre	2012	Ciências da Natureza
		Universidade Federal do Rio Grande do Sul Campus Litoral Norte		Ciências da Natureza
	RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012	Ciências da Natureza e Ciências Agrárias
	RS	Universidade Federal do Pampa UNIPAMPA – Campus Dom Pedrito – RS	2012	Ciências da Natureza
	RS	Instituto Federal de Farroupilha - Jaguarí, RS	2012	Ciências da Natureza (Biologia) e Ciências Agrárias (Recursos naturais)
	SC	Universidade Federal de Santa Catarina – Campus Canoinhas ? Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO?)	2008/2009/2012	Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física) e Matemática
	SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	2012	?????

**CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COM ÁREAS
UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS COM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Quadro elaborado por Maria do Socorro Xavier Batista a partir de consultas aos projetos pedagógicos dos cursos, de quadro elaborado por MOLINA (2015) e Quadro constante no Caderno do Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR
Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo, Belém, Pará, 2014. Caderno do IV Seminário da Licenciatura em Educação do Campo. 125 p

QUADRO SÍNTESE ÁREAS DE CONHECIMENTO

ÁREAS DE CONHECIMENTO	Número
LINGUAGENS E CÓDIGOS	09

(Artes e Literatura), (Artes Visuais e Música), (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes)	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (Filosofia e Sociologia), (História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais).	15
CIÊNCIAS DA NATUREZA (Biologia, Física e Química), (Agronomia e Biologia)	28
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	08
MATEMÁTICA	12