



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
INSTITUTO DE CIENCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

RONIVALDO DA SILVA DIAS

**PESQUISA – INTERDISCIPLINARIDADE – ÁREA DE CONHECIMENTO:
O PROJETO DE FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UNIFESSPA**

**MARABÁ – PA
2016**

RONIVALDO DA SILVA DIAS

**PESQUISA – INTERDISCIPLINARIDADE – ÁREA DE CONHECIMENTO:
O PROJETO DE FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UNIFESSPA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Faculdade de Educação do Campo do Campus Universitário de Marabá, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, orientado pela professora Msc Maura Pereira dos Anjos em cumprimento às exigências para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo, com ênfase na Área das Ciências Humanas e Sociais (CHS).

MARABÁ - PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Dias, Ronivaldo da Silva

Pesquisa – interdisciplinaridade - área de conhecimento: o projeto de formação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa / Ronivaldo da Silva Dias ; orientadora, Maura Pereira dos Anjos. — 2016.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2016.

1. Professores - Formação – Marabá (PA). 2. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. 3. Educação rural. 4. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 5. Professores universitários. 6. Ensino superior. I. Anjos, Maura Pereira dos, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

RONIVALDO DA SILVA DIAS

**PESQUISA – INTERDISCIPLINARIDADE – ÁREA DE CONHECIMENTO:
O PROJETO DE FORMAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
DO CAMPO DA UNIFESSPA**

Defesa pública em: 24/10/2016

Conceito: Excelente

Banca Examinadora

Prof^a Msc. Maura Pereira dos Anjos
UNIFESSPA – Campus Universitário de Marabá
(Orientadora)

Prof^a. Msc. Maria Celia Vieira da Silva
UNIFESSPA – Campus Universitário de Marabá
(Examinador)

Prof^o. Msc. Ailce Margarida Alves Negreiros
UNIFESSPA – Campus Universitário de Marabá
(Examinador)

MARABÁ - PA
2016

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus, por me conceder a graça de trilhar todo o percurso acadêmico, abrindo portas em momentos difíceis.

A minha mãe Maria Vilani da Silva Dias e ao meu pai Francisco Pereira Dias, aos meus irmãos: Alessandra da Silva Dias, Alexandre da Silva Dias, José Orlando da Silva Dias, Maria Iolanda da Silva Dias, Marisângela da Silva Dias, Rondinélcio da Silva Dias, Antonio Silva Dias, Simone da Silva Dias por existirem e contribuírem com significativas experiências e com valores humanos que formaram meu caráter e pelo apoio que me deram neste caminho.

Dedico também à memória de minha irmã Rosilândia da Silva Dias e minha cunhada Jacirene Vieira Bezerra que não estão mais entre nós.

Aos meus amigos Ivo Martins Leal, Elismárea Ribeiro da Silva, Maria Pereira Lima, Rejane Pereira Lima, Manoel Maria Pereira de Oliveira, Patrícia Suelly Martins Rodrigues por participarem do meu cotidiano contribuindo como significativos momentos de alegria e descontração, ajudando assim com o revigoramento de minhas forças;

A Maura Pereira dos Anjos, por ter sido uma mãezona na minha formação acadêmica, me incentivando, lançando desafios e me orientando como vencê-los;

Aos meus colegas e amigos do curso, companheiros dessa difícil jornada, imprescindíveis a minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela sua real presença, por me cerca de pessoas que contribuíram com diversas lições e por me sustentar nessa jornada acadêmica;

Aos meus pais, por me suportarem nos fins de semanas em sua casa na elaboração de trabalhos e por serem os principais responsáveis e sustentáculo de minha formação, especialmente minha mãe em quem me espelho como ser humano;

Aos meus irmãos por estarem comigo, me apoiando, sempre preocupados com minha formação, especialmente a Alessandra da Silva Dias, por contribuí nos períodos de etapa do curso;

Aos diretores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Educar Para Crescer, Manoel Maria Pereira de Oliveira e Ivonete Ribeiro, por sempre me apoiarem nas questões relacionadas ao trabalho e por abrirem as portas da escola quando precisava contribuindo com processo de interação com a comunidade escolar e pelo incentivo pessoal que me deram;

Aos colegas do curso, com quais vivenciei momentos felizes e tensos, pela amizade, pelos poucos momentos de confraternização e pelos tantos de dedicação aos estudos;

Aos docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo que participaram de minha formação, seja por um simples momento, pela contribuição e pela dedicação de se manterem na luta por um mundo melhor e por serem referencia docentes, profissionais competentes e humanos;

A todos os profissionais da educação que atuam na Escola Carlos Marighella Anexo: Luís Carlos Miranda Gomes, no acampamento Hugo Chávez pela contribuição que me deram no trabalho em minha ausência;

A Coordenadora Pedagógica Merari Araújo da Silva, pela significativa contribuição que já me dava antes mesmo de ingressar no curso, por ter brigado comigo e forçado a entregar os dados para que realizasse minha inscrição;

A Maria Pereira Lima por ter aberto as portas de sua casa na primeira etapa e por ser minha amiga;

A todos os intelectuais, companheiros dessa jornada acadêmica que contribuíram concedendo seu conhecimento acerca do Assentamento, da escola;

Enfim, a docente, Msc Maura dos Anjos, pelo que significou a minha formação como docente, orientadora, coordenadora do Programa de Instituição de Bolsa Iniciação a Docência (PIBID Diversidade), principalmente pela paciência, pela dedicação na construção de um mundo melhor.

RESUMO

O presente trabalho apresentou a formação docente como temática investigada, com o objetivo de compreender a tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área do conhecimento na formação docente, a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). O referencial teórico utilizado foi Caldart (2011), Frigotto (2008), Sacristán (1998), Anjos (2015), Martino e Boaventura (2013), Silva (2006), Arroyo (2012), Ribeiro e Costa (2014), Silva, Souza, e Ribeiro (2014), Lima e Costa (2014), Moreno (2014), Anjos e Michelott (2015), Trindade (2013), Augusto et al (2004), Saveli (1999). A metodologia utilizada foi à pesquisa qualitativa, tendo como técnica a entrevistas com docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como resultados da pesquisa constatou-se que as concepções que sustentam o curso, não são homogêneas, no entanto, são assinaladas como instrumentos de transformações tanto das escolas do campo, como do ensino superior e que tais concepções não são oriundas do Movimento de Educação do Campo, mas reconfiguradas no seu interior.

Palavras – Chave: Educação do Campo; Interdisciplinaridade; Área do Conhecimento; Formação Docente.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1. – EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA HISTORICIDADE: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ.....	16
CAPÍTULO 2. – INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO.....	31
2.1 – Conceito de interdisciplinaridade.....	31
2.2 – A concepção de área de conhecimento e de interdisciplinaridade em diálogo com as perspectivas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	38
CAPÍTULO 3. – LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ÁREA DE CONHECIMENTO, INTERDISCIPLINARIDADE E PESQUISA.....	46
3.1 – Área de conhecimento como dispositivo curricular das escolas do campo.....	46
3.2 – Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.....	59
3.3 – Pesquisa como princípios educativos: como aporte à formação docente e transformação dos processos educativos nas escolas do campo.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERENCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso trata da temática, formação docente do campo, a partir da proposta de trabalho multidisciplinar nas escolas do campo, tendo como proposta a área de conhecimento. A investigação teve como foco de estudo o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA.

A pesquisa tinha como objetivo geral: compreender a tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área de conhecimento estruturada como proposta de formação docente das escolas do campo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, a partir das concepções dos docentes do referido curso.

E como objetivos específicos: a) investigar a constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, em sua historicidade e proposta de transformação para as escolas do campo; b) Entender qual concepção de interdisciplinaridade e de área de conhecimento o Movimento de Educação do Campo tem salientado como aporte a prática do referido curso e c) Analisar as concepções dos docentes do curso acerca da interdisciplinaridade, área de conhecimento e pesquisa como perspectivas da formação docente e transformação das escolas do campo.

Consideramos relevante investigar em que medida os docentes do curso compreendem a tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área de conhecimento como possíveis de alterar a formação docente no curso LPEC e quais aspectos apresentam como potenciais para transformação das escolas do campo?

A relevância da pesquisa consiste em produção de uma leitura analítica da proposta de formação de docente a partir do referido curso que buscam impactar nas transformações das escolas do campo; contribuindo para produção de conhecimento que problematize as práticas pedagógicas nas escolas do campo e a formação docente para atuar nas referidas escolas.

O interesse em pesquisar essa temática foi construído a partir das experiências de residir e participar desde a ocupação do Projeto de Assentamento (P.A) 1º de Março, em São João do Araguaia - PA; atuando na secretaria da Escola Municipal de Ensino Fundamental Educar Para Crescer; espaços que se constituíram como lócus de estudo e trabalho, a partir do ingresso no curso como estudante da Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) no período de 2011 a 2016.

O curso LPEC é estruturado em alternância pedagógica: Tempo-Espaço-Universidade (T-E-U) Tempo-Espaço-Localidade (T-E-L). O Tempo-Espaço-Universidade é constituído por estudos teóricos ministrados em disciplinas nas aulas; seminários, viagem de campo.

Para produzir os fundamentos das reflexões acerca das problemáticas assinaladas pelas pesquisas construídas, no Tempo-Espaço-Localidade, caracterizado principalmente por ser o tempo em que os estudantes desenvolvem ações de sua atuação nas escolas do campo, caso já estejam atuando e também desenvolvem pesquisas, estudos e extensão nas localidades onde residem. (UFPA, 2012).

Esses cinco anos de formação, realizando trabalhos no Tempo Comunidade; tanto de pesquisa, estágio e como bolsistas de extensão na escola citada, a partir do ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no período de 2011/2013 e PIBID Diversidade no período de 2014 e 2015, chamaram nossa atenção para as problemáticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

As questões que mais nos chamaram a atenção eram: o uso exclusivo do livro didático para compreensão dos conteúdos e do ensino em sala de aula; a pouca vinculação entre os conteúdos estudados em sala de aulas pelos estudantes e as questões vivenciadas nas comunidades rurais; o pouco interesse demonstrado pelos estudantes a essa perspectiva de ensino; bem como as limitações na aprendizagem referente à leitura e a escrita; o interesse limitado a realizar atividades pelos resultados expressos em avaliação que obtivesse pontuação em forma de notas. Essas foram questões recorrentes a partir das observações em sala de aula e no cotidiano da escola.

Em relação à gestão escolar, a atuação do conselho escolar, centrando em questões financeiras; desde a captação de recurso; gestão e prestação de contas para o governo federal; e o pouco debate sobre as questões do ensino-aprendizagem, realizados na escola; além da completa desarticulação entre escola e comunidade; sendo que a escola foi fruto da luta dos assentados e foi construída a partir da articulação desde a ocupação da área.

Outra questão que nos deparamos, ao nos aproximar da escola, não mais como funcionário, mas como estudante em formação foi à ausência de uma proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do município de São João do Araguaia, Pará, que orientasse o ensino na Educação Básica, mesmo que fosse apenas para que os professores pudessem analisar, discordar ou direcionar o ensino.

A atuação profissional na E. M. E. F. Educar Para Crescer como auxiliar de secretaria inicialmente, depois como auxiliar de biblioteca permitiram o contato direto com

estudantes e docentes; bem como a participação em todos os espaços de reuniões da escola. Nas reuniões, essa temática da ausência de uma proposta curricular era foco constante de debate entre os docentes e a gestão escolar. Os docentes apresentavam o currículo como uma lista de conteúdos que recebiam no início do ano letivo, selecionados pela equipe pedagógica que atuavam na Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Essa primeira explicação sobre currículo escolar, que foi cristalizada como sendo “o currículo”, era a compreensão que tinha.

No segundo Tempo-Espaço-Localidade de investigação sobre as práticas pedagógicas em comunidades rurais; no relatório gerado por esse trabalho, construir minha primeira compreensão sobre currículo, para além da concepção reduzida à lista de conteúdo utilizada na escola E. M. E. F. Educar Para Crescer. Um dos destaques apontado no trabalho realizado na escola foi que as práticas pedagógicas não faziam nenhuma diferenciação entre as realizadas em outras escolas de municípios vizinhos que os professores atuavam; e percebi a importância do planejamento coletivo, como ato fundamental para construção do currículo.

A partir do 3º Tempo-Espaço-Universidade, com os estudos da teoria curricular e da constituição da Educação Rural, o debate da transformação da forma escolar e as diversas compreensões sobre o conceito de currículo se tornou um tema central para minha investigação.

A opção pela área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais, cursada a partir da quarta etapa do curso, e as disciplinas que compõem essa área na organização da Educação Básica; bem como o início do estágio docência de observação sistemática das práticas pedagógicas na referida área, estimulou o interesse de aprofundar os estudos sobre o currículo no âmbito das disciplinas de História e Geografia, que constituem as ciências humanas do ensino fundamental, tornando-se então objeto de pesquisa.

Esse tema foi se ampliando para a formação docente nas escolas do campo, porque a proposta construída pelo curso de Licenciatura estudado apontava para transformação da organização do trabalho pedagógico na escola como todo. Ao longo dos diversos encontros de orientação com a orientadora, fomos compreendendo a necessidade de incluir as demais áreas de conhecimento que constituem o curso, pensando no que está sendo proposto para alteração na forma como a escola está configurada no campo.

Iniciamos esse trabalho de conclusão de curso tendo como focos de pesquisa: O Ensino de História e Geografia no 9º ano, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Educar Para Crescer e a proposta de formação por área de conhecimento proposto no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA.

Na realização da pesquisa de campo, estava previsto desde observação das práticas pedagógicas nas disciplinas de História e geografia na escola e a realização de entrevistas semiestruturadas com os diferentes sujeitos que compõem a escola do campo, a serem realizados no segundo semestre de 2015, e estudo da proposta e entrevistas semiestruturadas com docentes da Licenciatura em Educação do Campo em janeiro de 2016.

Houve vários problemas no período de pesquisa de campo na escola; uma delas foi à dificuldade de observações em sala porque passei a atuar como docente em um acampamento distante sessenta quilômetros do assentamento pesquisado, retomando apenas nos dias agendados, e por várias vezes, não realizei as observações, por ausência dos docentes, pelos feriados ou porque não havia aulas em momentos que algum assentado falecia.

Após a realização de toda a pesquisa, de transcrição das narrativas percebemos que tínhamos um material reduzido em relação ao ensino na escola. Em contrapartida, as entrevistas realizadas com os docentes na UNIFESSPA, gerou um volume grande de informações e questões não sistematizadas no início do trabalho, que levaram a um redimensionamento da pesquisa.

Optamos por centrar esforço nesse trabalho, em compreender as questões suscitadas a partir das concepções dos docentes, a proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo, e postergar para trabalhos futuros, a análise sobre as implicações a partir de como vem sendo materializada o ensino disciplinar na Educação Básica no assentamento.

No entanto, é importante enfatizar que o percurso da pesquisa incidiu primeiramente na construção do projeto de pesquisa e leituras do referencial teórico no 1º semestre de 2015. Como afirmamos anteriormente, tínhamos como interesse de pesquisa o currículo escolar. Assim a Escola Educar para Crescer se constitui como local possível à construção de dados e de análise, pelo fato de temos elaborados outros trabalhos de pesquisa nesta referida escola.

A escolha da área de ciências humanas e sociais nos induziu vislumbrar as disciplinas de História e Geografia, como explicamos anteriormente, como possíveis campos dessa produção. De modo que realizei, observação sistemática de seis horas aulas, no ensino de Geografia e dez horas aulas no ensino de História, e entrevistas com diversos sujeitos estudantes, docentes das referidas disciplinas e com a gestão escolar, no 2º semestre de 2015.

Como salientamos o tema foi se ampliando para a formação docente, mas especificamente ao processo formativo que vem ocorrendo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, por assinalar significativas alterações a organização do trabalho pedagógico as escolas do campo. Vislumbramos a necessidade de entrevistamos docentes de diferentes áreas de conhecimento no intuito de alcançamos nossos objetivos compreendemos

tanto (professora não soube inserir a ideia de seleção interdisciplinar dos professores da LPEC). De modo que, realizei entrevistas com seis docentes do curso nos meses de janeiro e fevereiro de 2016. Os estudos do referencial teórico foram reorientados pelos dados da pesquisa. A sistematização dos dados e construção do relatório de pesquisa, foram elaborados entre os meses, março a outubro de 2016.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro apresentamos um breve histórico da educação no Brasil, focando especialmente a educação rural, dialogando com os referenciais: Freire (1982) por conjecturar problemáticas mais gerais em torno da educação; Leite (1999), Paiva (2003) e Romanelli (2001), por discutirem a História da Educação no Brasil.

Dialogamos com os autores do Movimento Por uma Educação do Campo, tais como: Kolling et al, (2002), Silva (2006), Caldart (2010), Caldart (2011), Arroyo (2012), Molina e Sá (2011); Martins (2002) e Prado Junior (2000) por discutirem a questão agrária, que é o pano de fundo sobre a qual está assentada a Educação do Campo; Malheiro (2011), por analisar tensões na região sudeste do Pará e Anjos (2015), Ribeiro e Costa (2014), Silva; Souza; e Ribeiro (2014), Lima e Costa (2014), Moreno (2014) a construção local que levou a construção da proposta pedagógica do curso de Licenciatura em Educação do campo, estruturado a proposta por área de conhecimento.

No segundo capítulo discutimos e analisamos a concepção de interdisciplinaridade e a área de conhecimento. Buscando compreender as tensões epistêmicas acerca da interdisciplinaridade, e como se configuram a área de conhecimento e interdisciplinaridade nas proposições do Movimento de Educação do Campo. Contribuíram com as reflexões acerca da interdisciplinaridade: Martino e Boaventura (2013) que combatem veementemente, as concepções de interdisciplinaridade, o que possibilitou construir reflexões acerca das tensões epistêmicas. Anjos e Michelott (2015), Trindade (2013), Augusto et al (2004), Saveli (1999); ao contrario de Martino e Boaventura (2013), possibilitam vislumbrar as possíveis contribuições de práticas interdisciplinares; Frigotto (2008), por sua vez, discute projeções de práticas interdisciplinares norteadas pela vertente marxista, aproximando a discussão ao Movimento de Educação do Campo. Caldart (2011) colaborou com as reflexões quanto à área de conhecimento e a interdisciplinaridade, interligadas ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo; Sacritán (1998) adveio como aporte por dialogar com as proposições de área de conhecimento e interdisciplinaridade.

O terceiro e último capítulo é constituído pela análise de dados no intuito de vislumbrarmos as concepções dos docentes do curso em torno da tríade pesquisa -

Interdisciplinaridade – área de conhecimento como conceitos que dão sustentação a proposta de formação do curso pesquisado. Para tanto, retomamos o diálogo com alguns autores acima citados, como: Caldart (2010; 2011), Sacristán (1998), Silva (2006), Anjos e Michelott (2013); somando-se a este Pontuschka et al (2009) por discutir questões em torno da pesquisa como proposição almejada nos cursos de formação docente e Bittencourt (2009) por refletir sobre a importância da história do cotidiano e da história local; Arroyo (2010), advém como aporte por cogitar sobre a lógica do trabalho pedagógico ao se planejar ações.

Este trabalho, para além, de contribuir com questões referentes à Educação do Campo, pode colaborar sinteticamente com estudos alusivos a reforma agrária, a interdisciplinaridade, história do cotidiano, história local, pesquisa, dentre outros assuntos. A escrita de fácil compreensão é outro elemento que nos induz a convidá-lo(a) a concluir a leitura deste trabalho.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA HISTORICIDADE: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ

Este capítulo trata da constituição do curso de Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA, tendo como objetivo compreender sua historicidade e proposta de transformação para as escolas do campo, a partir da história brasileira de subjugação e exclusão das populações que foram forjadas camponesas e bem como da organização dos mesmos em movimentos sociais que buscam construir nossos processos de inserção na sociedade brasileira a partir do protagonismo das populações do campo e de alianças entre intelectuais das universidades brasileiras.

Para compreender essa historicidade dialogamos com a constituição da Educação no Brasil, como foi forjada a Educação rural, para adentrar no movimento por uma Educação do Campo, que fortalece como luta por Educação do Campo e como fomentador de propostas de formação docente.

A Educação do Campo é fruto das reflexões e práticas dos movimentos sociais do campo no âmbito educacional, se constituído como um movimento que nos últimos vinte anos, tem encampado no Brasil, significativas lutas e conquistas contra o descaso do poder público com os povos do campo, quanto ao direito e acesso a educação, como parte de outro projeto social.

Leite (1999, p.17) apresenta a importância social e cultural da Educação em todas as sociedades, por se constituir em fundamentos de “[...] intenções – ideologias – dos dirigentes políticos administrativos, quer em tendências totalitárias, quer em tendências abertas a vivência democrática”. Esta linha de pensamento nos permite refletir sobre o papel da educação formal; a função social da escola na sociedade, vislumbrando também as disputas pelo projeto de sociedade.

Para as populações do campo, se projetar em um movimento que consolide o reconhecimento da forma e do jeito de ser camponês e de outras identidades sociais oriundas do campo; e que a educação formal tenha como matriz o “chão onde pisa a escola”, evidencia os povos do campo como matrizes e protagonistas da produção de conhecimento, além de tencionar o Estado.

O acirramento do antagonismo entre campesinato e burguesia agrária, produz a organização das populações do campo em movimentos sociais rurais que buscam construir

uma visão de sociedade em contraposição a concepção de atraso, pobreza e marginalidade com que são vistas as populações do campo (KOLLING *et al*, 2002), e suas escolas, demonstrando também a falta de políticas públicas no âmbito educacional.

Portanto, a Educação do Campo situa-se na oposição às práticas de desrespeito aos povos do campo em todas as dimensões, mais em especial, a educação e ao processo de exclusão das populações do campo, ao saber formal sistematizado. Além da luta pela reforma agrária e o acirramento da desterritorialização dessas populações, no momento histórico atual.

Segundo Leite (1999) o percurso histórico da educação brasileira demonstra que os camponeses não acessaram a educação ao longo de alguns séculos e que iniciativas públicas ocorreram somente a partir do processo de urbanização, no início do século XX. Conforme o autor:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça, não carece de estudos’ (LEITE, 1999, p. 14).

Para Leite (1999) o processo que desencadeou a migração das populações residentes em áreas rurais para os centros urbanos, tem influência nas alterações do mundo capitalista, e pelo triunfo do setor “urbano industrial” sobre o setor “agrário exportador”, que desde 1889, vem se configurando em nosso país. Segundo o autor, as transformações no meio educacional formal têm estreitas relações com as mudanças sociais e econômicas ocorridas desde então, de modo que, as elites se viram obrigadas a expandir o ensino para os grupos sociais menos favorecidos; mesmo que nos níveis mais elementares.

Conforme Romanelli (2001, p. 04) a educação no Brasil Colonial era ministrada estritamente, aos filhos dos senhores, que não fossem primogênitos e nem mulheres. Segundo ela, a educação era de cunho humanístico, centrado inteiramente no intelecto, havendo aversão as “[...] atividades técnicas e artísticas [...] ao espírito crítico e de análise, à pesquisa de experimentação”.

Outras características atribuídas à educação da época deram-se no distanciamento da realidade da colônia reduzindo as chances de transformação e no sentido prático dessa educação por defender que as atividades econômicas no Brasil não necessitam de mão de obra qualificada (ROMANELLI, 2001).

Para Romanelli (2001), a presença dos padres na colônia foi de fundamental importância para o desenvolvimento de uma educação que muito conservou características

européias. Pelo que evidencia a autora, a atuação da Igreja, foi de fundamental relevância na conservação de valores europeus, assinalando que: “[...] foi graça a ela que o Brasil se “tornou, por muito tempo, um país da Europa” com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (ROMANELLI, 2001, p. 35). De igual modo, enfatiza as condições nas quais a educação no país foi construída. Conforme a autora, a educação ministrada pelos jesuítas destinava-se aos filhos dos senhores coloniais e a população menos favorecida restava lhes desenvolver atividades religiosas na igreja, mais especificamente eclesiais, para acessar o ensino formal.

Fatores históricos ocorridos no país, como a Independência e o fim da escravidão reconfiguraram a história social no Brasil. Para Romanelli (2001), assim como para Leite (1999) e para Paiva (2003) houve divergência entre a burguesa industrial e a agroexportadora. Segundo Paiva (2003), a partir de 1910 o setor “agrário comercial” (2003, p.22) foi gradativamente perdendo forças, culminando com a crise de 1929.

A diminuição do poder da aristocracia agrária para a ascensão de um arremendo de burguesia no Brasil com a participação de parte da aristocracia com os que vão ascendendo no comércio e nos filhos que vão ocupando as funções públicas do Estado, foi influenciado pelos processos ocorridos na Europa, com a Revolução Francesa, onde a burguesia ascendeu ao poder, destituindo assim, os senhores feudais. Essa incidência histórica, segundo Romanelli (2001), deu-se pelo desenvolvimento do comércio nos centros urbanos. Já os empresários comerciais no Brasil, também seriam oriundos da exploração mineral.

Pela perspectiva de Romanelli (2001) a classe intermediária constituída a partir da exploração de minérios foi ascendendo ao poder, e se apropriando das dimensões política administrativa e das questões econômicas. No entanto, devemos advertir que essa leitura histórica que mais parece europeia consiste em elementos restritos ao sudeste brasileiro, em especial, a Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Quais evidências históricas de exploração de minério tem o restante do país, no Período Colonial e pós-colonial?

A leitura histórica que privilegia o sudeste do Brasil como pioneiro, especialmente pelo processo de industrialização iniciado nessa região, assinala ter ocorrido uma sucessão de poder entre a própria elite.

Cogitamos que a cultura europeia concebida como superior, exercera fortes influências sobre o Brasil, desde o início do processo de exploração do país como colônia de Portugal. E se aprofundaram à medida que os filhos da elite brasileira formados na Europa traziam ideias oriundas dos processos sociais, intelectuais, dentre outros, ocorridos neste

continente e buscavam consolidá-los em nosso país, provocando assim, significativas alterações em diversos âmbitos da sociedade brasileira, principalmente na política.

Essa reflexão nos permite cogitar que a elite brasileira formada no período colonial foi à única promotora de diversas alterações sociais que sofreu o Brasil, nessa estreita relação com a realeza, que ao deslocar o reinado para o Brasil, para garantia do seu próprio conforto, instala o ensino superior, a organização da defesa, bem como várias alterações na paisagem urbana e cultural. No entanto, não se rompe com o “grito de independência”, com a relação administrativa, pois sessenta anos depois o Brasil seguia sendo administrado por herdeiros do trono de Portugal, rompendo-se somente com a Proclamação da República.

A leitura histórica realizada por Martins (2002) evidencia a ocorrência de uma amalgama entre a classe empresarial e agrária. Esta ótica possibilita compreender a estrutura fundiária atual. Prado Junior (2000), ao efetivar leitura da atualidade dos anos de 1970, assinalava para os valores presentes na classe empresarial brasileira em relação à propriedade da terra era uma segurança para possíveis crises econômicas.

Ao rememorar o que Romanelli (2001) afirma, quanto à formação empresarial e correlacionar a Martins (2014) com o conceito de burguesia agrária notaremos quão complexa foi à trajetória da formação do empresariado brasileiro, do processo de urbanização e da escolarização.

No entanto, observamos que a Independência do Brasil não altera a situação dos que viviam às margens das decisões políticas e financeiras, pois não tiveram acesso à escola, direito ao voto, dentre outros. Para Martins (2014) houve apenas significativas alterações, para a manutenção da ordem. No que diz respeito, ao fim da escravidão, este mesmo autor, salienta para uma mudança de cativo, pois se já não era possível escravizar homens, cativa-se a terra, para desse modo obter o trabalho dos camponeses. Trata-se de um processo mais acentuado quanto à apropriação da terra por meios legais ou não.

Prado Junior (2004) vem afirmar que esse processo ligado a terra tem raízes fecundas no Período Colonial. Segundo este autor, a colonização estava ligada a três características fundamentais, a saber: a grande propriedade, monocultura e trabalho escravo. Se investigarmos as mudanças na nomenclatura que denominava as grandes propriedades de terras, poderemos chegar à conclusão que as grandes fazendas de hoje são as grandes propriedades desse período. Portanto, uma herança histórica na forma de organização sócio/espacial.

Segundo Martins (2002), a questão da concentração de terras emana do processo histórico da sociedade brasileira. Para este autor, a institucionalização da propriedade da terra

com a Lei da Terra de 1850 definiu significativamente nossa história, pois beneficiava diretamente uma minoria privilegiada, “justamente” porque as porções do território “não era um bem coletivo, disponível a todos” (MARTINS, 2002, p. 165).

O fato apresentado acima refere-se ao contexto de colonização. Um processo de desterritorialização e apropriação por parte dos europeus que deram à terra a lógica de propriedade individual, pois é importante lembrar que na visão dos povos indígenas, primeiros habitantes desse território hoje denominado Brasil, a terra era um bem de todos, em uma lógica de relação com a terra e com a natureza.

O poder herdado do período colonial pela elite brasileira, em suas múltiplas dimensões permite a posse da terra e mais tarde, já nos anos trinta do século XX, essa mesma elite torna-se empreendedora neste país. O poder econômico, ligado a terra e o poder político facilitaria a formação da classe empresarial brasileira, diferente de experiências de outros países que formaram pelo menos duas classes de poder, a agrária e burguesa empresarial. (MARTINS, 2002).

A “libertação dos escravos” foi um fato histórico que deixou suas consequências. Segundo Martins (2002), o termino da escravidão no Brasil engendrou a necessidade de um novo regime fundiário, instituíram-se o “cativeiro da terra”. As condições de desigualdade sociais e econômicas entre homem livre/pobre e dono da terra se remodelam após a libertação dos povos escravizados e se configurou no agricultor assalariado de mobilidade entre o campo e a cidade e sem estabilidade.

A dominação dos meios de produção pelos capitalistas é a condição fundamental para a exploração do trabalhador. Nessa perspectiva, a terra, por sua vez, se constitui como meio de produção e acumulação de riqueza. É importante enfatizar a concentração de terras, o que ocasionou a expulsão de boa parte da população do campo para as cidades.

Na conjuntura do chamado progresso do país, não se altera as condições sociais e econômicas de boa parcela da sociedade, isso os tornam inquietos, pois a miséria vem a ferir a dignidade da classe trabalhadora. Para modificar essa situação, a luta pela terra a partir dos anos 1950 ganhou centralidade promovendo diversas formas de manifestações. Nesse sentido, podemos afirmar que esses sujeitos vêm redesenhando, remodelando e fazendo da luta pela terra uma questão contemporânea. Uma questão do tempo presente (MARTINS, 2002) e com ela a luta pela educação do campo de qualidade, com princípios extraídos da forma de vida desses sujeitos.

Um conflito histórico e de classe, entre pobres e ricos, em torno do território de produção e reprodução da vida em suas múltiplas dimensões, têm suscitado tensões entre os

movimentos sociais do campo e à burguesia agrária, exigindo do Estado brasileiro posicionamento, tornando um problema político e social. Nesse contexto, encontra-se também a educação.

Devemos lembrar que durante boa parte da história do Brasil as populações escravizadas e livre, da época foram alijados de diversos bens sociais, dentre eles, a educação. Outra herança social que deve ser levada em consideração, está mais ligada à prática educacional é a influência da Igreja Católica que, segundo Romanelli (2001), foi muito forte pela presença dos padres, por serem eles os responsáveis pela formação intelectual na colônia. Esses, por sua vez imbuídos da cultura medieval. Transparece nas palavras da autora que o formato medieval de educação persistiu por muito tempo no Brasil. Freire (1982) no livro *Pedagogia do Oprimido* se detém veementemente quanto essa questão. Para o autor, muitos dos aspectos do período colonial persistiram pelo menos até a década de 1970, no âmbito da educação e mesmo no Século XXI é possível observar a recorrência dessas práticas e conceitos.

Romanelli (2001), Leite (1999) e Paiva (2003) enfatizam que ao longo da História do Brasil houve significativas transformações políticas, econômicas e sociais que salientaram mudanças na educação do país. No bojo dessas transformações o estado brasileiro assume a educação, e novos atores sociais através de lutas e principalmente pelo processo de industrialização vão ser instruídos a adentrar as escolas, no intento de formar e capacitar mão de obra.

Aos povos do campo, a educação ofertada tinha como objetivo, conter a mulher e o homem no campo, evitando a migração deste para cidade, afim, de não causarem desordem social, em diferentes aspectos, como: inchaço populacional e descontentamento. Esse cuidado com a mulher e o homem do campo, ocorreu a partir de 1910, quando o processo migratório da mulher e do homem do campo para a cidade se intensificou.

No entanto, devemos nos ater às tensões da época, caracterizadas pelo preconceito a mulher e ao homem do campo, pois eram tidos como empecilho ao avanço da modernidade no país. Segundo Souza (2014):

Os camponeses eram os “diferentes”. Eram vistos pela burguesia como atrasados, ignorantes, sem higiene, [...] eram considerados como um dos principais entraves para o progresso. Era preciso civilizar esses “selvagens” e “salvá-los” da ignorância. Era preciso, portanto, uma educação que os domesticasse dentro do ideário burguês. (SOUZA, 2014, p.101)

Souza (2014) deixa transparecer que na década de vinte vigorava o objetivo de construir a identidade nacional, e a educação escolar foi vista como possibilidade de

consolidar tal façanha. Desse modo a educação chega a muitos camponeses através da grande pressão exercida pelo processo de industrialização e urbanização sobre a oligarquia agrária que a partir de então permite, que seja criada escolas em suas terras, afim, de não perder mão de obra. No entanto, a concepção de educação que tinha esses proprietários de terras, estava ligada fortemente ao setor produtivo, ou melhor, a profissão dos camponeses. Profissão essa não especializada, que não exigia leitura para exercê-la, portanto, dispensava a escola.

Os motivos apresentados acima junto a outros vão salientar campanhas de alfabetização de Adultos. A exemplo, a educação voltada para o campo a partir de 1930, recebe segundo Paiva (2003) o aspecto sanitário como campanha de fixação do homem e da mulher do campo, tomada como higienização social. As características da educação dos povos do campo vão oscilar até os dias de hoje conforme definirem a conjuntura econômica e política nacional e internacional.

No entanto, a participação dos movimentos sociais do campo vem reconfigurando essa situação e colocando na “mesa redonda” a educação como estratégia de luta e resistência dos povos do campo, mas principalmente como campo de direito, pois como se sabe a educação formal não é responsável pela permanência dos homens e mulheres no campo, mas um direito de todos e todas na sua formação como cidadão.

Para Silva (2006) a Educação do Campo como movimento tem como precedente a educação não escolarizada, oriunda das práticas educativas e pedagógicas dos movimentos sociais do campo. A autora se detém nessa perspectiva histórica, afim, de evidenciar que a educação dos sujeitos do campo, não perpassa apenas pela escola, mas que ultrapassa seus muros. No entanto, num movimento primeiro de práticas educativas e depois de cobranças ao poder público de acesso à educação, vão consolidando a institucionalização e intensificando a cobrança por políticas públicas referentes à educação no e do campo.

As reflexões sobre o trajeto da Educação do Campo assinalam que cada momento histórico vivenciado pelos movimentos sociais permitiu acumular e consolidar princípios teóricos e práticos que fomentam as atuais perspectivas contra hegemônicas, no âmbito da educação escolar. Para Silva (2005), é a partir do processo da luta pela terra, iniciada com as Ligas Camponesas nos anos de 1950 e ampliada por outros movimentos sociais do campo, seja camponês, étnico ou de outras identidades que vão se constituir práticas e teorias no âmbito da educação do campo. Esses movimentos são em si evidências da heterogeneidade cultural existente no meio rural brasileiro. É em defesa dessa plural conjuntura que parte a Educação do Campo.

Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo vêm construindo diálogos, desde o final dos anos de 1990, no intuito de consolidar o Movimento de Educação do Campo, que resultasse em políticas voltadas ao campo e para garantia ao acesso à educação em suas diversas dimensões e níveis. Segundo Silva (2006) esse processo se deu pelas redes de relações entre os movimentos sociais, construídas durante, pouco mais de meio século de luta e organização destes movimentos.

Numa perspectiva histórica, que abrangem os aspectos: social, político e econômico que tem como ponto de partida a formalização do fim da escravidão percebemos que as condições de direitos dos povos do campo não se alteram em relação à terra e a educação, mas que as relações de trabalho pós-escravidão entre burguesia agrária e homem e mulheres livre/pobre ganham outras dimensões.

Essa ótica nos possibilita vislumbrar as palavras de Paiva (2003) quando afirma que os movimentos da educação rural da primeira metade do século XX, pouco tinham consciência dos reais motivos do processo migratório do homem e mulher do campo para os centros urbanos, a ponto de conjecturarem a educação como possibilidade de fixação do homem e da mulher no campo. A educação passa a ser vista como redentora dos pobres camponeses e salvadora das mazelas urbanas; pois o acirramento do processo migratório provoca tensionamentos nas cidades e o esvaziamento do campo provoca dificuldade na ausência de mão de obra barata as oligarquias rurais; que foram amenizados pela imigração de camponeses europeus fugindo das guerras na Europa e pela constituição de um sistema de ensino nas cidades com a profissionalização dos jovens para inserir no mercado capitalista nascente.

Esse movimento migratório do campo para cidade desencadeado no início do século XX, sinaliza já em meados dos anos de 1950 uma nova configuração ao camponês. Segundo Martins (2002), a nova “roupagem” se dá pelo assalariamento desse sujeito e pela condição de mobilidade entre campo e cidade, ocasionada pelas relações de trabalho e moradia. Deriva-se o boia-fria, o “clandestino” refém de um vínculo empregatício vulnerável. “[...] Decorre daí a nova pobreza que, sendo rural e agrícola, se manifesta como pobreza urbana e como marginalidade social [...]” (MARTINS, 2002, p.172).

Segundo Martins (2002) a influencia capitalista nos anos 1950 torna-se significativas provocando mudanças sociais, a ponto da pobreza ferir a dignidade do homem e mulher, pois deriva dali novos valores sociais, dos quais se sobressai, o individualismo. No entanto, a partir desse período as forças sociais se agitam no interior dessa sociedade e importantes movimentos sociais do campo e da cidade vão ser originados, como consequência da tomada

de consciência por parte dos pobres e dos que lutam por questões étnicas; esse povo passa a temer mais a “miséria do que a morte” para romper a violência sofrida há pelo menos três séculos e meio.

Prado Junior (2000) ao realizar reflexões acerca da questão agrária no Brasil enfatiza que os povos do campo envolvidos nesse processo: “já não se curva tão docilmente” reafirmando socialmente sua decisão de “[...] lutar por melhores condições de vida” (2000, p.128), originando no interior da sociedade brasileira novos atores sociais.

É como fruto dessa radicalização dos movimentos sociais do campo que a Educação do Campo é forjada no final da década de 1990, ou seja, o batismo de Educação do Campo, anterior ao batismo (CALDART, 2010), ocorreram práticas e teorias que fomentaram esse debate entre os movimentos sociais do campo (SILVA, 2006). De modo que, a Educação do Campo como Movimento Nacional por políticas públicas de educação no e do campo, no atual século XXI, se consolida não só como movimento, mas como resolução, ou lei que ampara esta prática de educação dos movimentos sociais, melhor dizendo, institucionaliza-se, o que constitui uma importante conquista desse movimento.

Ao refletir sobre o percurso da Educação do Campo no final da década de 1990 e início da primeira década do século XXI, Caldart (2010) demonstra preocupação com a institucionalização da Educação do Campo afirmando que era um fator necessário, mas demonstrando preocupações no processo de institucionalização, visto que se torna um campo de disputa, no qual os rumos da Educação do Campo poderiam ser travados a partir de uma correlação de força dentro do estado.

A autora justifica essa preocupação, pela análise de conjuntura do período; no qual o capital agroexportador estava em momento de reestruturação, e a qualificação da mão de obra no campo era considerada importante para esse processo. Esse talvez, era o principal motivo para o ingresso da Educação do Campo na agenda do Estado (CALDART; 2010).

Essa conquista desse movimento de educação institucionaliza-se com o Curso de Licenciatura, que leva o nome do próprio movimento que o constitui, a saber: Educação do Campo. Caldart (2011) apresenta o percurso da Educação do Campo; e foca a construção do curso superior em Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Segundo ela, o processo junto ao MEC inicia-se em 2005 e consolida-se em 2007 com as primeiras turmas pilotos. Conforme Molina e Sá (2011) quatro cursos em diferentes universidades foram iniciados como projetos pilotos, nas “Universidades Federais de Minas Gerais - UFMG, Sergipe - UFS, Bahia - UFBA e Brasília – UNB” (MOLINA e SÀ, 2011), todos no ano de 2007.

A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, Campus de Marabá, quando ainda integrante da Universidade Federal do Pará, se desafiou a construir práticas formativas vinculadas aos princípios elencados pelo Movimento de Educação do Campo desde 1998. E o curso Licenciatura em Educação do Campo (LPEC) foi criado em 2009 via Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) (ANJOS, 2015).

A criação do curso na região Sudeste do Pará dar-se principalmente pelo pleito dos movimentos sociais do campo pela continuidade formativa que vinha ocorrendo na região a partir do Programa Agroambiental do Tocantins (CAT), que foi percursos na articulação entre a UFPA e as organizações dos agricultores, do qual foi criado a Fundação do Araguaia Tocantins (FATA), que congregava os sindicatos vinculados a Federação Nacional da Agricultura e o Laboratório Sócio Agrônomo do Tocantins (LASAT) que congregava agrônomos e sociólogos que trabalhavam com a temática do campesinato; da qual originou a Escola Família Agrícola da região de Marabá, organizada a partir da Pedagogia da Alternância. (HEBETTE E NAGEGANTES, 2010)

A Educação vai se consolidar como foco a partir de 1998, com professores do Campus de Marabá em parceria com os movimentos social Movimento dos Trabalhadores e trabalhadoras Sem Terra e a Federal dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e por se tratar de questões de direito dos povos do campo, ao acesso a escolarização de qualidade nos seus diferentes níveis como enfatizamos anteriormente. Segundo Anjos (2015):

A demanda existente e o debate sobre a necessidade da universidade, em parceria com os movimentos organizados no Fórum Regional de Educação do Campo (FREC SUPA), continuar atuando na formação docente, foram bases para a construção do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. O curso foi criado nacionalmente a partir do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura do Campo - PROCAMPO, em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI dentro da Política Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO (2015, 362).

Os dados disponíveis no PPC do curso LPEC, expõe a situação da região quanto à formação docente em nível superior, apresentando dados sobre a falta de qualificação docente nas escolas do campo. Mais um argumento que consolidaria o curso na Faculdade de Educação do Campo.

Do ponto de vista de nossa realidade regional, ao olharmos para a situação da educação do campo, as assimetrias se intensificam, pois nas escolas do campo registradas no último censo do INEP em 2009, apenas 3% das escolas de 1ª a 5ª

serie contavam com professores com formação em nível superior e/ou licenciatura, com relação ao ensino médio 45% das escolas contam com professores habilitados em nível superior e/ou com licenciatura, reforçando a imensa demanda pela formação de educadores do campo. Tais dados reforçam a pertinência em nossa região de propor uma educação do campo voltada à realidade dos sujeitos do campo e formando professores-educadores aptos para atuarem nessas escolas, haja vista a ausência de profissionais minimamente formados (UFPA, 2012, p. 04).

Segundo Ribeiro e Costa (2014) as experiências do Campus de Marabá com os povos do campo, estão sendo construídas desde 1999 quando se inicia o projeto/course de “Formação de Educadores/as em nível de ensino fundamental”. Uma parceria entre “UFPA/INCRA/PRONERA/MST/FETAGRI” (2014, p. 210). Outros cursos em nível médio e superior foram desenvolvidos através destas parcerias entre os movimentos sociais do campo e as instituições já citadas. Conforme esses autores, esse acúmulo de experiências do Campus de Marabá possibilitou projetar o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

De acordo com Souza e Michelotti (2014, p. 157/158), o Campus Universitário de Marabá “iniciou com ações de formação de professores e cursos de escolarização para assentados, a partir de turmas de Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), no ano de 1999”. Conforme os autores:

O envolvimento do Campus Universitário de Marabá avançou para outras modalidades e níveis de ensino, como o Ensino Técnico-Agropecuário, em parceria com a EFA/Fata/Fetagri Regional do Sudeste; cursos superiores de formação de professores [...] e Bacharelado em Agronomia, com enfoque agroecológico (parceria com o MST/PA) e duas turmas do Programa Residência Agrária, no biênio 2005/2007 e 2011/2012 (SOUZA e MICHELOTTI, 2014, p.158).

A atuação dos movimentos sociais do campo na região não só no âmbito educacional exige pensar o sudeste paraense como espaço onde se configuram “disputa de territorialidades” de grupos antagonísticos que aqui atuam. De modo que, segundo Malheiro (2011), um grupo se ancora “na produção mineral e no agronegócio” e o outro “em identidades políticas objetivadas em movimentos sociais de camponeses, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, atingidos por barragem e atingidos por mineração” (2011, p. 01). Esse breve enunciado possibilita percebermos que:

O sudeste do Pará, onde está localizada a UNIFESSPA, é palco de intensos conflitos fundiários e do embate entre inúmeros atores sociais: latifundiários, empresários, empresas multinacionais, camponeses, indígenas, ribeirinhos, etc. O campesinato, constituído de agricultores migrantes de diversas regiões do país, principalmente do nordeste, tem se destacado na territorialização e constituição de projetos de assentamento na região (em 2015, em torno de 404), além de inúmeras áreas de colonização antiga e de ribeirinhos. Existem atualmente dez povos indígenas que habitam a região. Essas populações são constantemente ameaçadas por projetos governamentais, tais como a construção de hidrelétricas ao longo dos rios Tocantins e Araguaia e por grandes projetos de exploração mineral, assim como a disputa

territorial a partir da expansão do agronegócio e da criação da pecuária extensiva, de corte, para exportação (HEBETTE apud ANJOS, 2015, p. 361).

É nesse palco de disputa onde a diversidade se converge, é que práticas de formação docente tem se firmado como práticas contra hegemônicas. É como conquista do Movimento de Educação do Campo e do Fórum Regional de Educação do Campo, mais principalmente em contraposição aos projetos capitalistas no âmbito educacional, que estrategicamente o curso de Educação do Campo tem se firmado como teoria e prática no Sudeste do Pará, pois tem se constituído como um instrumento de estudo cultural na região e das formas organizativas do espaço, com maior ênfase ao espaço camponês, pela forte presença desses sujeitos no curso. Numa perspectiva projetiva de consolidar práticas contra hegemônicas que vise compreender o contexto do próprio curso:

[...] compreender a lógica da produção/da vida camponesa não apenas como resistência social simples, mas como possibilidade (afirmação projetiva) de um outro modo de produção que implica outra racionalidade que não a dominante, incluindo uma nova forma de relação com a natureza, outras práticas de geração de renda, de uso de produtos através da agroindustrialização popular e práticas cada vez mais amplas de cooperação entre camponeses (CALDART, 2011, p.134).

O estudo cultural indicado acima como elementos da compreensão da região, do Brasil e do mundo, dá-se na perspectiva de que cultura envolve aspectos políticos e econômicos e não apenas o folclore e a religião, de uma sociedade, em nosso caso “comunidade”. Se o formato do currículo tem fundamentação em uma dada cultura, diga se de passagem elitista, considerada padrão, dirigida a toda uma sociedade. A cultura local como conteúdo de estudos por parte dos docentes e estudantes, como defende o Movimento da Educação do Campo, emerge com um sentido singular que vai, além, de oposição ao currículo vigente.

Nesse sentido, a cultura local seria não apenas um contraponto a formação hegemônica, mas uma estratégia formativa que assinala o respeito aos sujeitos históricos que são os camponeses, os indígenas, os quilombolas, etc., tendo a cultura e seus saberes como importantes para o diálogo com o conhecimento escolar.

É importante ressaltar que esse estudo no curso LPEC, ocorre pela construção de dados e por estudos referentes às comunidades através de pesquisas. Ter a pesquisa como princípio educativo requer uma articulação diferenciada que permita aos estudantes participar da elaboração do conhecimento científico; e de elaboração de reflexões sobre os problemas que enfrentam e não apenas serem consumidores da produção científica. Para tanto, o curso

está dividido em dois tempos: Tempo-Espaço-Universidade e o Tempo-Espaço-Localidade (SILVA; SOUZA; e RIBEIRO, 2014).

No Tempo-Espaço-Universidade se realiza estudos teóricos enfatizando sempre os conflitos de interesses, sejam eles étnicos ou de classes. Para tanto, busca-se instrumentos que levem os estudantes a se compreenderem como parte desse processo, através de estudos sobre os movimentos sociais e outros componentes curriculares, e pela história de vida (ANJOS, 2015), de modo a construir *links* entre o subjetivo e intersubjetivo, associado a questões que ocorrem na região, no Brasil e em várias partes do mundo.

Essa estratégia de estudo busca vincular a vida dos estudantes com as questões sociais demonstrando que muitos fatos são comuns e que ocorrem com outros sujeitos, evidenciando assim, que se trata de uma trama social e que os fenômenos podem ter origens recentes e já existirem a muito tempo. Portanto, sujeitos históricos, pertencentes a uma etnia ou a uma classe social, envolvidos em relações de poder.

Conforme Moreno (2014):

O curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo da Unifesspa funciona em regime intervalar e esta dividido em oito etapas de aula, denominadas de Tempo Universidade. Essas etapas, por sua vez, encontram-se orientadas por eixos temáticos diferentes em cada momento do curso, articulando disciplinas diferentes de uma mesma área no estudo comum de um único objeto. Esses eixos são assim titulados:

Eixo 1: Sociedade, Estado, Movimentos Sociais e Ciência (orientam a 1ª e a 2ª etapas);

Eixo 2: Educação do Campo (orienta a 3ª etapa);

Eixo 3: Saberes, Culturas e Identidades (orientam a 4ª e a 5ª etapas);

Eixo 4: Família, Trabalho e Relações Sociais (orientam a 6ª e a 7ª etapas);

Eixo 5: Campo, Territorialidade e Sustentabilidade (orientam a 8ª etapa).
(MORENO, 2014, 183-184)

O Tempo-Espaço-Localidade configura-se em torno da comunidade onde mora o estudante, ou, onde escolhe para realizar a pesquisa. Trata-se de construção de informações para que o mesmo possa compreender melhor as questões locais e inter-relacionar com as globais e vice-versa. Desse modo cumprem-se as etapas formativas, tidas como princípios fundantes do curso, a saber: indissociabilidade entre teoria e prática.

A pesquisa caracteriza-se por objetivar a articulação e integração das atividades de formação dos estudantes do curso LEPC, Tempo-Espaço-Universidade (que compreende janeiro/fevereiro e julho e agosto de cada ano letivo) com as atividades de pesquisa no Tempo-Espaço-Localidade (que compreende períodos de quatro meses, que se estendem de março a junho e setembro a dezembro de cada ano letivo), visando inter-relacionar teoria e prática nessas alternâncias pedagógicas.

Essa prática educativa assumida pelo curso, insere os estudantes na comunidade e em diversos espaços educativos a confrontar as experiências práticas e observadas, com a teoria. Ao que parece, essa prática vai ao encontro ao projeto originário do curso pensado nacionalmente, que segundo Caldart (2011) é “repensar a escola” (p.134), e:

[...] de fazer do campo um projeto central de estudo sistemático e rigoroso do curso, integrando ao perfil de formação destes educadores o esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo (nas tensões entre particularidade e universalidade) que se refere aos processos produtivos e de trabalho centrados ou de alguma maneira vinculados a agricultura, das lutas sociais e da cultura produzida desde estes processos de reprodução da vida, de luta pela vida. (CALDART, 2011, p.134).

Como estratégia formativa a pesquisa pode articular diversos elementos, um deles é segundo Lima e Costa (2014, p.280) “[...] o conhecimento de outras epistemologias e de atividades sociais que de outra maneira não seria objeto de atenção e reflexão”. Segundo as autoras, isso: “ocorre na interação pela prática docente e discente com essas realidades e pela interpretação do *corpus* produzido na pesquisa da comunidade e o adensamento da reflexão no Tempo Espaço Universidade” (2014, p.280).

No âmbito teórico o processo formativo do curso como um todo, se ancora sobre a vertente neomarxista, sendo ele, articulado pelos estudos culturais, econômicos, sociais e políticos. Essas dimensões se subdividem em temas menores sequenciados e organizados nas etapas do curso de modo a possibilitar a leitura de mundo por esses diferentes aspectos.

Segundo Arroyo (2012) a Educação do Campo tem materializado uma formação de cunho histórico de resistência e do trabalho coletivo dos movimentos sociais. Devemos lembrar que os movimentos sociais do campo são em sua maioria oriundos de questões sociais históricas e que, portanto, não encerram em si mesmos, mais contextualizam com a história do Brasil. Para Arroyo (2012) o cerne da Educação do Campo como curso de formação docente se dá aí. Conforme este autor:

Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação. Os currículos de formação têm incorporado o direito ao conhecimento da história de resistências e de ações coletivas de movimentos sociais pela sua afirmação [...] Se os profissionais docentes-educadores entenderem essa tensa história, estarão capacitados a trabalhar esse entendimento com as crianças e adolescentes, com os jovens e adultos que trabalham nos campos, nas comunidades indígenas, negras e quilombolas, e até nas escolas públicas populares em que chegam os diferentes, feitos e tratados em nossa história como desiguais. (ARROYO, 2012, p. 364)

É nesse contexto de resistência e persistência que a Educação do Campo tem se firmado como proposta de alteração da escola do campo, e esta como dispositivo dessa transformação social.

Para tanto, a seleção anual no Processo Seletivo Especial para Educação do Campo na Universidade do Sul e Sudeste do Pará tem critérios que ajudam na seleção de sujeitos do campo, buscando eleger primeiramente profissionais vinculados às escolas do campo e moradores das comunidades rurais. Esses critérios foram motivados segundo Anjos (2015) porque:

A primeira turma foi formada por uma parcela de estudantes vinculados a comunidades camponesas e outra não oriunda das populações rurais, que não se identificaram com a proposta do curso; houve um altíssimo índice de desistências de vagas e de transferência para outros cursos. Foram trinta aprovados, apenas 13 estudantes concluíram o percurso formativo. Após esse resultado inicial, foi constatado que era necessário construir processos seletivos que permitissem a inclusão das populações do campo, público-alvo do curso (ANJOS, 2015, 364).

A turma a qual se refere à autora foi à turma de 2009, a primeira do curso no Sudeste do Pará. A escolha de critérios equaciona ao curso certo tipo de amadurecimento, pois segundo Anjos (2015), nas turmas seguintes foi possível reunir uma diversidade maior das identidades sociais que compõem a região.

A partir de 2010, as turmas foram formadas com o perfil desejado, pois adentraram ao ensino superior estudantes de comunidades ribeirinhas, agricultores familiares, professores das escolas do campo; quilombolas e um indígena da aldeia Kaiapó; ampliando assim a diversidade a que o curso atendia (ANJOS, 2015, 364).

A cada ano tem se formado novas turmas e o quadro docente do curso vem sendo formado desde o primeiro ano através de concurso público. Segundo Anjos (2015) são atualmente 24, os docentes que compõem a equipe do curso.

Como enfatizamos, a Educação do Campo como um movimento deu-se pela necessidade dos movimentos sociais do campo de intervir no processo educativo que vinha ocorrendo há mais de um século. Esse movimento simbolizou aliança entre os diferentes movimentos sociais atuantes no campo, que numa perspectiva mais ampla redimensiona a educação a outras questões que ocorrem no campo, propondo o estudo da realidade vivenciada pelos estudantes, estimulando a reflexão sobre essas tensões e propondo a cultura desses povos como fonte de conhecimento e como aportes norteadores da educação formal.

2. INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Neste capítulo temos como objetivo discutir a concepção de interdisciplinaridade e a área de conhecimento, que dão sustentação ao que foi proposto na construção do curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Marabá. No primeiro momento discutiremos como o conceito de interdisciplinaridade tem tencionado o campo acadêmico. Em seguida buscaremos compreender qual processo contribuiu para que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo fosse instituído e configurado por área de conhecimento e pela interdisciplinaridade.

2.1. Conceito de interdisciplinaridade

No presente tópico temos a intenção de expor alguns aspectos conceituais que foram se constituindo no curto período em que abordagens interdisciplinares vêm se consolidando como nova alternativa na construção de conhecimento frente à produção disciplinar e salientar algumas tensões decorrentes desse processo.

Conforme Anjos e Michelotti (2015) a “Interdisciplinaridade é um conceito cuja polissemia evidencia a existência de embates no campo epistemológico” (2015, p. 211). Segundo Trindade (2013), a interdisciplinaridade é uma prática antiga, exercida desde os gregos que compreendiam o mundo como uma totalidade. Na Idade Média ainda que o conhecimento já pudesse ser dividido em pelo menos dois campos, afirma o autor, não havia o teor de compartimentação do conhecimento, como foi sendo gerido no advento das ciências modernas no século XVI, período em que a razão substitui a centralidade religiosa.

O deslocamento de Deus, que até então ocupava o centro do universo, foi seguido de uma profunda dúvida quanto ao lugar do homem e foi nesse ambiente de mundos em conflito que René Descartes (1596-1650) desenvolveu sua filosofia. Ao propor a existência de dois mundos distintos e irreduzíveis – o da matéria e o da mente (TRINDADE, 2013, p. 82).

Conforme Martino e Boaventura (2013) “A organização disciplinar se instituiu no século XIX” (2013, p. 02). A produção de conhecimento especializado é a culminância de um processo que vinha ocorrendo desde o Século XVI, fincado pelo pensamento moderno, sobre as bases da razão, na ruptura com o pensamento metafísico.

Segundo Augusto *et al* (2004):

A origem da fragmentação do conhecimento é citada frequentemente na literatura como sendo cartesiana. Embora não haja consenso sobre essa origem, Descartes propõe no livro *Discurso do Método*, em 1637, que para se resolver uma questão complexa deve-se decompô-la em partes menores a fim de simplificar o problema. A união da resolução das partes daria a resolução do todo [...] Sendo esta influência cartesiana ou não, é fato que a especialização das Ciências marcou o século XIX, com a industrialização e a conseqüente divisão do trabalho, e acentuou-se no século XX. Essa divisão refletiu-se no ensino escolar disciplinar, que consolidou-se primeiramente no século XIX nas universidades modernas e com os avanços das pesquisas científicas, difundiu-se no século XX. (AUGUSTO *et al*, 2004, p 278).

Martino e Boaventura (2013) evidenciam que a interdisciplinaridade não é um fenômeno recente e que antecede as disciplinas que só se consolidam no XIX. Teoricamente ela ressurge, na década de 1960, por interesse da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dentre outras entidades não científicas, que organizaram diferentes eventos e literaturas referentes à interdisciplinaridade (MARTINO e BOAVENTURA, 2013).

Conforme Martino e Boaventura (2013), “a repartição em disciplinas e a especialização do conhecimento são características do conhecimento científico, o que fica mais nítido com o desenvolvimento deste” (2013, p. 06). Esse modo de pensar é justificado, segundo os autores, pela necessidade das disciplinas criarem suas próprias condições e formas de produção de conhecimento e de se sobressaírem de certa maneira à filosofia, que tinha como característica a interdisciplinaridade, pois perpassava todas as ciências. Ou seja, havia necessidade das ciências criarem sua própria forma de compreensão dos objetos elencados por ela como campo de estudo.

Desse modo, à disciplina é compreendida como “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão” (SANTOMÉ, *apud*, MARTINO e BOAVENTURA, 2004, p. 280).

A concepção de integração e interação, numa proposta interdisciplinar é vista por Augusto *et al* (2004), como uma possibilidade de novas descobertas, a medida que trocas de conhecimentos das diferentes disciplinas são realizadas, na construção de novos conhecimentos, novas áreas do saber, tendo como base as próprias disciplinas já existentes.

No âmbito educacional, a interdisciplinaridade é vista como solução de alguns problemas que ocorrem nas escolas, como por exemplo, a falta de estímulo ao interesse dos estudantes. Uma possível solução para esse fenômeno, assinalam os teóricos da

interdisciplinaridade, seria a mudança de enfoque do conteúdo. Necessário seria construir inter-relação entre questões pertinentes à realidade do estudante e o conteúdo aplicado nas aulas. Um diferencial contundente.

A abordagem interdisciplinar seria de fundamental importância por aproximar fundamentos e conceitos de diversas disciplinas para tratar de uma mesma temática. Diminuindo as distâncias entre as disciplinas e tornando mais inteligível a relação entre elas, proporcionando uma compreensão da totalidade.

Para Augusto, et al, (2004):

Quando o saber é compartimentado em disciplinas, pode levar a conhecimentos bastante específicos focalizados em uma só área. Essa compartimentalização está presente na escola por meio das disciplinas específicas, e, entre as temáticas da sala de aula e a realidade vivida pelos estudantes, acaba por gerar a alienação e a irresponsabilidade dos aprendizes, que não se sentem parte dos fenômenos e, portanto capazes de mudá-los (Lück,1994) (LÜCK, apud, AUGUSTO et al, 2004, p. 279).

Nesse contexto é importante trazer presente as críticas à interdisciplinaridade. Martino e Boaventura (2013) em oposição às teorias interdisciplinares tecem reflexões acerca da interdisciplinaridade e da disciplina no âmbito epistemológico, no qual, segundo os autores, há dissidência entre ambas. A divergência ocorre na sobreposição, interdisciplinar a disciplinar, no que diz respeito, a produção de conhecimento.

Para muitos autores que defende interdisciplinaridade não há um desejo de subtrair as disciplinas existentes, vista pela relevância histórica que tiveram esses diversos campos do conhecimento, mas acrescentar métodos, conceitos, pois somente através das diferentes ciências seria possível haver a interdisciplinaridade, como explica Santomé (1998):

De toda forma, convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares. (SANTOMÉ apud AUGUSTO, 2004, p.).

Conforme Martino e Boaventura (2013), a interdisciplinaridade como proposta de integração de conhecimento não é suficientemente consistente. Uma primeira incidência diz respeito à origem dessa teoria no período contemporâneo. Como já enunciamos acima, a interdisciplinaridade emerge do interesse de órgãos não científicos como UNESCO e a OCDE, dentre outros; Segundo são “disciplinas menos consolidadas teoricamente como a Comunicação e Educação, ficam expostas a estas propostas radicais” (2013, p. 02); Terceiro não há uma definição conceitual entre os termos usados, como: interdisciplinaridade,

transdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade (MARTINO e BOAVENTURA, 2013). Uma tendência com diferentes termos e formas compreensivas, demonstra a falta de unidade.

A questão que Martino e Boaventura (2013) deixam transparecer é: qual a fundamentação epistêmica das tendências interdisciplinares? Para os autores, a problemática que suscita questionamentos reside aí. A interdisciplinaridade para eles seria apenas ideologias impostas por órgãos internacionais de cunho não científicos, ainda que forjadas por intelectuais.

Não estamos mais no universo acadêmico ou no ambiente das discussões científicas, onde ideias são debatidas e se impõem pelo convencimento de sua argumentação. O que temos aqui é o *ethos* da política, com as estratégias de agentes interessados em impor sua visão, disseminar sua ideologia, garantir os meios de reprodução de uma forma de pensar. Propor uma *reformulação radical* das ciências sociais é postular que haja algo completamente errado com elas. Ou melhor, “diagnosticar” que haja algo de completamente errado abre espaço para as soluções de reformulação. Ora, em que se apoia tal diagnóstico? (MARTINO e BOAVENTURA, 2013, p. 08).

Os autores negam a existência de uma crise na ciência e advertem que interdisciplinaridade: “Embora sejam formulados por filósofos e cientistas, estes são recrutados por organizações não-acadêmicas para falar em nome da ciência e submetê-la a seus objetivos” (MARTINO e BOAVENTURA, 2013, p. 09). Os autores também evidenciam que essa necessidade do repensar as práticas de produção e de socialização do conhecimento, deuse primeiramente no interior das universidades europeias, quando dizem:

É sabido que uma das vertentes ideológicas que inspiraram a interdisciplinaridade é o Maio de 68, movimento estudantil complexo. Uma das correntes aí presentes, a *New Left*, reduzia as universidades a simples aparelhos ideológicos, meros instrumentos da luta política (MARTINO e BOAVENTURA, 2013, p. 06).

Já Saveli (1999) diz que:

O movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, especificamente França e Itália, em meados da década de 60, época em que ocorrem os movimentos estudantis reivindicando um novo estatuto de Universidade e de Escola. No bojo desse movimento, alguns professores propõem o rompimento com uma forma de educação que privilegiava o “capitalismo epistemológico”, onde a Ciência era multipartida o **“que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção”**(p.19) (grifo do autora), postura denominada por Japiassú de “patologia do saber⁴”, é desse autor a primeira produção significativa sobre o tema no Brasil (p. 210).

Essa evidencia histórica salienta a uma reflexão pertinente. Assumamos que a interdisciplinaridade não tenha nascido de problemáticas geradas no seio das diferentes ciências, ou da cabeça dos brilhantes e renomados cientistas da época como assinalam Martino e Boaventura (2013) com questões epistêmicas contundentes. Ela advém, segundo

Saveli (1999), como uma resposta aos estudantes que questionavam o posicionamento das ciências eruditas, no que diz respeito, à fragmentação do conhecimento e ao privilégio dado à manutenção do sistema capitalista na produção e socialização de conhecimento.

Por esse prisma, as ciências são provocadas a reverem suas epistemologias, não por elas mesmas, mais por um questionamento social, ou seja, a existência da crise das ciências, não se deu de fato dentro da própria ciência, mas dentro de um ambiente que a produz e que socializa o conhecimento elaborado por ela, a saber: a educação.

Martino e Boaventura (2013) concebem as críticas formuladas pelos teóricos da interdisciplinaridade, à disciplina como um retrocesso ao “estado pré-científico”, compreendendo tal atitude como: “[...] um descabido exercício de apregoar a superioridade da especulação filosófica sobre o trabalho científico, quando na verdade são conhecimentos de ordens diferentes” (MARTINO e BOAVENTURA, 2013, p. 06). Se, opõem ainda a crítica formulada pela transdisciplinaridade, que concebe a disciplina como instrumento administrativo. A disciplina, segundo eles, não se restringe a esse fim, trata-se de enfoque específico da realidade, tem a ver com a escolha disciplinar. Para os autores, todas as disciplinas das ciências humanas trabalham em sua essência “o mundo” e enunciam que a interdisciplinaridade como proposta se afirma em ideologia e não em conceitos teóricos, como podemos ver:

Estas colocações “ontológicas e epistemológicas” são totalmente inaceitáveis para aqueles que têm alguma familiaridade com a prática das ciências sociais ou com os debates epistemológicos. Um diagnóstico que comece por identificar toda a diversidade teórico-epistemológica dessas ciências com o positivismo só pode ser rejeitado, sem muito crédito. Afirmar que “é o positivismo que impede as ciências sociais de terem mais poder gerativo” é de um reducionismo atroz, bastante longe da realidade do campo teórico. Reaviva o mito do pan-positivismo, que seria um pensamento total e onipresente, poderoso e perigoso, mas que só existe na ficção-científica. [...]Se, de um lado, as respostas a estas questões não podem ser encontradas no âmbito epistemológico, de outro lado, elas revelam claramente seu lado ideológico. Mais que uma nova fundamentação para as ciências sociais, o que está em jogo são questões ideológicas. Por isso os preceitos podem ser vagos e inconsistentes. Embora sejam formulados por filósofos e cientistas, estes são recrutados por organizações não-acadêmicas para falar em nome da ciência e submetê-la a seus objetivos (MARTINO e BOAVENTURA, 2013, p. 09).

Para os autores que defendem a interdisciplinaridade, a resposta a esse questionamento se daria na necessidade de integração dos conceitos e métodos, tornando mais complexa a compreensão, ao mesmo tempo em que assinala para uma compreensão do próprio papel das diversas disciplinas existentes e não se trata de extinguir as disciplinas, mas fazê-las dialogarem entre si.

Ao que parece a integração de conceitos e métodos entres as disciplinas proposta pela interdisciplinaridade, produz novas ciências e métodos (AUGUSTO et al, 2004), e exige

abordagens rigorosas dos que buscam consolidarem práticas interdisciplinares. Para além, possibilita visibilizar o mundo de diferentes óticas e ao mesmo tempo em sua totalidade.

Esse movimento tão enfático que vem causando tensões às ciências eruditas e escolares chega ao Brasil na década de 1960. Conforme Saveli (1999), as reflexões acerca da interdisciplinaridade nessa época estavam imbuídas de “[...] sérias distorções”, pois “A palavra interdisciplinaridade, neste período, virou modismo e o vocábulo passou a transitar por todos os textos das reformas educacionais empreendidas em 1968 e 1971” (1999, p. 209). Esse período foi caracterizado pela elaboração de bases epistemológicas que dessem sustentação a essa tendência. Ou seja, a “busca de uma explicitação filosófica” (1999, p. 209).

Enquanto a década de 1980, esse movimento se constituiu pela revisão epistêmica e metodológica. Já nos anos 1990 “se tenta construir uma nova epistemologia, a própria interdisciplinaridade. Caracterizado pela busca de um projeto antropológico, onde se parta para a construção de uma teoria da interdisciplinaridade” (1999, p. 209).

Nas duas primeiras décadas do século XXI, temos assistido um crescimento significativo de discussões e práticas interdisciplinares. Uma consolidação enfática dessa tendência. Operacionalidade que de fato tem e pode contribuir para uma cultura interdisciplinar de compreensão e até mesmo produção de conhecimento. Esse crescimento pode ser explicado pelo incentivo governamental. Conforme Martino e Boaventura (2013):

Na CAPES, desde 1999, há uma área dedicada a este tipo de pesquisa. Em 2008, a Área Multidisciplinar passou a ser designada como Área Interdisciplinar, dentro da Grande Área Multidisciplinar. E seu desenvolvimento foi expressivo: desde que foi criada, apresenta a maior taxa de crescimento da CAPES. Em 1999, eram 46 cursos cadastrados; e em 2008, o número já era de 258 (apud CAPES, 2009). Na prática a institucionalização da abordagem interdisciplinar parece ter resolvido algumas pressões da demanda universitária (MARTINO e BOAVENTURA, 2013, p. 11-12).

Conforme Frigotto (2008), a necessidade da produção de conhecimento em abordagens interdisciplinar advém do caráter humano de se produzir em quanto sujeito social, sendo ele mesmo objeto do processo de produção de conhecimento. Segundo o autor, a importância da interdisciplinaridade ocorre pela compreensão de que os seres humanos movidos pelas suas necessidades produzem conhecimentos “mediante as diversas relações e práticas sociais” (2008, p. 45).

As necessidades humanas que prescindem de conhecimentos, na concepção do autor citado acima, em diferentes dimensões, “biológicas, psíquicas, intelectuais, culturais, estéticas, etc.”, ou seja, aqueles que vivenciam o cotidiano não intencionam produzir efeitos

sobre determinado campo específico, mas vivencia os fatos com as mais distintas dimensões que o fenômeno pode articular.

Ao que parece essa proposição tenciona o diálogo não só disciplinar, como defende Frigotto (2008), mas das próprias correntes teóricas que de certa forma limitam e isolam o que se compreende por totalidade a sua própria ótica ao analisar os fenômenos. Porém, Frigotto (2008), ao analisar a interdisciplinaridade como instrumento metodológico na produção de conhecimento percebe o hibridismo de diferentes correntes teóricas e assinala esse fato como algo negativo às proposições contra hegemônicas, pois a interdisciplinaridade construída por esse prisma consiste em fragilidade, vulnerabilidade as perspectivas dominantes.

Para o autor, é preciso demarcar a linhagem teórica que se almeja conduzir o processo interdisciplinar, pois:

Não nos ajudam as posturas ecléticas, assim como as voluntaristas, doutrinárias e dogmáticas. A busca profunda e radical das determinações e mediações históricas, que constituem os fatos sociais, não se confundem com o dogmatismo. Estas e outras questões se colocam como desafio permanente para aqueles que buscam conhecer de forma profunda e radical (que vai à raiz) as múltiplas determinações e mediações que produzem os fatos históricos (FRIGOTTO, 2008, p.55).

Para Frigotto, a busca pela totalidade de um fenômeno em toda a sua complexidade é um trabalho quase impossível de se concluir. Sobre a ótica do materialismo histórico, o autor propõe que o processo de produção e socialização de conhecimento incida em “esclarecer, revelar, expor não toda a realidade de um fato, mas sim as suas determinações e mediações fundamentais” (2008, p. 48).

Neste contexto de reflexão, Frigotto (2008), traz presente à educação como espaço socializador do conhecimento e afirma que sobre a égide das ciências sociais a educação é concebida como campo que produz conhecimento, pelo fato de ser resultado das relações sociais produzidas pelos processos educativos.

Sobre este tão fecundo e complexo cenário que é a educação, tem ocorrido relevantes discussões acerca da interdisciplinaridade, desde os primeiros debates no Brasil. Esse movimento torna-se expressivo com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial do ensino médio, que fazem diversas menções a interdisciplinaridade, compreendendo-a como instrumento as práticas pedagógicas. Seu aspecto mais significativo neste contexto seria a articulação de conhecimentos científicos oriundos das diversas disciplinas visando à solução de problemas sociais.

No contexto educacional, os conflitos têm se refletido não só no âmbito teórico, mas na consolidação desse processo por requerer dos docentes práticas diferenciadas no seu fazer

pedagógico. As discussões acerca da materialização de práticas interdisciplinares no campo educacional têm envolvido instituições públicas, como, escolas, universidades, secretarias municipais, estaduais e o próprio Ministério da Educação.

Nesse contexto, encontram-se também os movimentos sociais do campo que reivindicam das diferentes esferas governamentais políticas públicas voltadas à educação dos povos do campo, como por exemplo, o Movimento de Educação do Campo que com a institucionalização do curso de Licenciatura em Educação do Campo vem nos últimos anos tentando construir práticas interdisciplinares articuladas pela área de conhecimento, tendo como aporte os princípios da Educação do Campo, pois conforme Sacristán (1998):

As perspectivas epistemológicas (grifos do autor) nos professores não são independentes de concepções mais amplas, da cultura em geral exterior e da pedagógica em si, que conjuntamente determinam modelos educativos, delimitados vigentes em determinados contextos históricos (SACRISTÁN, 1998, p. 187).

É pela compreensão que “O primeiro destinatário do currículo é o professorado [...]” (SACRISTÁN, 1998, p. 37) e que somente através dele a materialização do debate epistêmico sobre interdisciplinaridade de cunho neomarxista e de outros princípios da Educação do Campo se consolidarão em práticas, é que o trabalho interdisciplinar articulado pela área de conhecimento tem se configurado no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Marabá.

2.2. A concepção de área de conhecimento e de interdisciplinaridade em diálogo com as perspectivas do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Marabá.

Como demonstramos no tópico anterior à interdisciplinaridade como campo epistêmico tem causado diversas tensões entre os próprios teóricos que a produzem e também entre os que a veem como um retrocesso na produção de conhecimento, negando sua consistência científica. Esses conflitos não se restringem somente ao campo teórico, mas também ao prático, que nos últimos anos como salientaram Martino e Boaventura (2013), vem crescendo significativamente. Neste contexto, é que se consolida o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Neste tópico temos por intuito apresentar como vem sendo concretizada a interdisciplinaridade articulada pela área de conhecimento no âmbito teórico, no curso de Licenciatura em Educação do Campo no Campus de Marabá, Pará. No primeiro momento,

buscaremos compreender sobre quais aspectos se efetivaram a área de conhecimento e a interdisciplinaridade como proposições que alteram o currículo das escolas na institucionalização do curso de LPEC.

Caldart (2011) ao refletir sobre esse processo de institucionalização do curso, afirma que um dos motivos para que o curso se constituísse tendo a área de conhecimento como salientadora de práticas interdisciplinares, tanto no âmbito universitário, como sua fomentação nas escolas, foi ocasionada pela facilidade que teria o Movimento de Educação do Campo de implantar o curso. “A ideia de Área já estava no próprio MEC para as escolas de educação básica e, portanto, poderia ser uma forma mais facilmente aceita (pelo menos nessa instância de discussão)” (2011, p. 139).

Transparece que esse formato curricular consolidado com a institucionalização de um curso de Licenciatura em Educação do Campo articulado por área de conhecimento e pela interdisciplinaridade tem tencionado os idealizadores progressistas ligados à educação. Se vista pelo prisma que o capitalismo tem usado dos mesmos artifícios ideológicos para reorganização do currículo, é de fato inquietante.

Caldart (2011), ao escrever sobre o processo de institucionalização que passou o curso, reflete sobre as considerações realizadas pelo coletivo responsável por essa consolidação. Conforme a autora, uma das questões discutidas pelo coletivo seria a respeito à área de conhecimento. As conclusões a que chegaram sobre a temática foi que se acoplada à interdisciplinaridade alteraria a configuração curricular em diversos âmbitos principalmente no diz respeito à organização docente e ao conteúdo. Conforme Caldart (2011):

[...] constituir equipes docentes (por Área), fortalecendo a proposta de um trabalho mais integrado em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todo. O trabalho por área poderia ser um bom pretexto para rediscussão da forma de organização curricular das escolas do campo (CALDART, 2011, p. 139).

Essa aspiração de constituir equipes docentes intermediadas pela área de conhecimento também é cogitada por Sacristán (1998). Para esse autor, essa façanha organizativa do currículo pode ser vista como uma estratégia que tenciona o agrupamento dos docentes em torno do processo de ensino. Quando afirma que:

Outra forma de integração se apoia na equipe de professores que tem que conseguir relacionando-se uns com os outros, o que sempre é mais difícil na instituição escolar, considerando o estilo profissional predominantemente individualista que o professorado costuma ter e a dificuldade de estruturar equipes docentes. Uma forma indireta de conseguir a integração de componentes dentro do currículo apoiada na profissionalidade compartilhada, se realiza dentro dos projetos curriculares, que, por meio de equipes de competências diversificadas, elaboram materiais que os professores poderão consumir individualmente depois (SACRISTÁN, 1998, p. 78).

Na concepção de Sacristán (1998): “[...] Os currículos estruturados em áreas de conhecimento e experiência possibilitam o ensino mais interdisciplinar, mas exige do professorado uma formação do mesmo tipo” (1998, p.78). Essa compreensão vai ao encontro das cogitações construídas pelo Movimento de Educação do Campo, pois ao propor a transformação das escolas do campo, vislumbra o docente agente primeiro dessa transformação, a ponto de lutar e consolidar cursos voltados a formação docente como é o caso do curso LPEC.

Fica explícito na palavra de Caldart (2011) que, como se trata de uma nova experiência, na qual não se tem clareza de seus rumos, área de conhecimento deve ser submetida à futuras análises pelos intelectuais da Educação do Campo. Segundo Caldart (2011), a área de conhecimento:

[...] foi uma opção deixada em aberto, para posterior amadurecimento, a relação entre a área e disciplinas, tanto no pensar a organização do currículo das escolas de educação básica como do próprio curso de formação de educadores, que na maioria dos casos não conseguiria se inserir no sistema de matrículas da universidade se não mantivesse sua base curricular por disciplina, ainda que pudessem ser subvertidas ou inovadas em concepção convencional e na forma de organização do trabalho docente (CALDART, 2011, p. 140).

Nessa mesma perspectiva, segundo Caldart (2011), se incluía a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Os termos referenciados pela autora, não continham nenhuma modificação em suas proposições epistêmicas. Ou seja, o trabalho interdisciplinar forjado pelo docente teria a função de integrar conhecimento, etc., a não ser pela inclusão da realidade dos sujeitos e a aspecto teórico de análise de conteúdo.

Ao analisar o andamento do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Pará UFPA, Campus de Marabá, iniciado no ano de 2012, Anjos e Michelott (2015), realizam reflexões sobre a interdisciplinaridade imbricada pela realidade. Um elemento significativo que ajuda a refletir nesse aspecto é que as disciplinas não perdem a função de produtora de conhecimento ao mesmo tempo em que constroem diálogo com os saberes locais e entre elas. Nessa conjuntura os valores não se subtraem, mas se equiparam, pois:

[...] o exercício da interdisciplinaridade e a conseqüente reelaboração do conceito, [...] implicará em colocar saberes disciplinares em encontro e em confronto, trazer outros saberes antes ocultados ou desvalorizados (porque periféricos ou dominados) para esse diálogo; trazer também, como aponta Santos (2008, p.157), “ignorâncias”, “desconhecimentos”, produzidos na escolha de certos saberes como verdadeiros e no ocultamento de outros. (ANJOS e MICHELOTT, 2015 p. 212).

Esse conceito apresentado, pelos autores, nos ajuda a compreender as concepções que precedem a Educação do Campo. É nessa perspectiva de diálogo não só entre as disciplinas mais com a realidade dos sujeitos, com as diferentes expressões culturais, calcada na concepção do “chão que pisa a escola” que se almeja consolidar práticas interdisciplinares.

As interpretações referentes ao currículo escolar são, pois, para muitos autores, formas de controle do ensino nas escolas públicas e particulares, de cunho capitalista por conservar princípios e práticas, que reforçam aprendizados capitalistas na formação dos estudantes, sobretudo relacionadas ao mercado de trabalho e o exacerbado consumo. O currículo, portanto, é concebido como instrumento de poder.

A preocupação assinalada por Caldart (2011) reside na “reestruturação” que tem passado o capitalismo. Segundo ela, essa “reestruturação” vislumbra de igual modo integrar o conhecimento, tendo a interdisciplinaridade como instrumento para essa façanha.

Um diferencial que marca fortemente, a interdisciplinaridade sobre a égide capitalista é a manutenção de uma formação individualista, que segundo Caldart (2011), se fará com investidas ideológicas pelo capital.

Focando a área de conhecimento no debate como articuladora da interdisciplinaridade, Caldart (2011), contempla elementos que ajudam a repensar o currículo das escolas e diferenciá-lo dos objetivos capitalistas. Para autora, as práticas docentes fundamentadas na corrente histórico-crítica, na socialização dos conteúdos pode ser um artifício ideológico possível nesse rearranjo. Outro fator que pode contribuir significativamente é a inclusão da vida dos sujeitos como conteúdo.

O grande desafio curricular não é nessa visão apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim o de juntar teoria e prática, integrando em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, não somente disciplinas ou conteúdos entre si, mas estudos e práticas sociais, fundamentalmente práticas de trabalho e de organização coletiva dos estudantes, totalidade inserida na luta pela criação de novas relações sociais e na formação omnilateral dos trabalhadores que lhe correspondem (CALDART, 2011, p. 146).

Nessa perspectiva a interdisciplinaridade que acreditamos ser discutida pelo Movimento de Educação do Campo está estruturada na intersubjetividade, ainda que elementos aparentemente subjetivos possam subsidiar essa interação. Ou seja, elementos da vida dos sujeitos são transformados em temáticas para estudos que não se isolem em discussões subjetivas, referentes ao próprio sujeito, ainda que seja necessário na prática docente.

Propõe-se que essas temáticas possibilitem reflexões que vão ao encontro a questões sociais e que o trato dado a elas perpassem pelo maior número de disciplinas possíveis, diversificando a compreensão, enfatizando o conhecimento como elemento transversal. Esse fator tenciona a um trabalho que não se restrinja apenas as práticas docentes, mas que envolva os discentes, suas vidas e o mundo.

Essas articulações na forma de compreender o mundo, partindo das correntes teóricas marxistas, possibilitam em sua prática apresentar o mundo social intermediado de relações de poder sobre a égide do sistema capitalista, consolidadas historicamente e sua manutenção na contemporaneidade.

É importante observar que essa perspectiva não se distancia das orientadas pelos teóricos da interdisciplinaridade, que enxergam os docentes como militantes da causa sobre os quais recaem grandes exigências e para atendê-las são necessários grandes esforços.

Sacristán (1998) ao refletir sobre a organização da escola por área de conhecimento assinala algumas vantagens, entre elas, uma diz respeito à prática docente. Conforme o autor, o docente teria mais espaço para: “[...] trabalhar conteúdos diversos com um mesmo grupo de alunos, realizando programações e experiências que englobam aspectos e conteúdos diversos, e que os distribui ao longo de períodos e horários geralmente mais amplos de tempo” (SACRISTÁN, 1998, p. 77).

Nas perspectivas de Sacristán (1998), o currículo pensando pelo viés da integração entre as diferentes disciplinas pode proporcionar melhor rendimento no processo ensino-aprendizagem que o currículo compartimentado. Para tanto faz algumas advertências dizendo:

A justificativa pedagógica mais genuína de um currículo organizado em torno de área significa um esforço para conectar conhecimentos provenientes de campos disciplinares mais especializados, para proporcionar *uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizadora para o aluno* (grifo do autor) que aprende. Este aspecto é fundamental nos níveis da educação obrigatória. A área permite buscar estruturas unificadoras de conteúdos diversificados, deter-se naquilo que é próprio de uma família de disciplinas com estruturas epistemológicas mais parecidas, em vez de ater-se à estrutura particular de cada uma das parcelas especializadas. Esta forma de organizar o currículo pode levar a uma desigual ponderação de componentes desde um ponto de vista epistemológico. Não podemos esperar que o aluno por sua conta integre conhecimentos dispersos adquiridos com professores diferentes, sob metodologias diferenciadas, com exigências acadêmicas peculiares, avaliado separadamente. A falta de uma cultura integrada nos alunos que permaneceram longo tempo na instituição escolar é reflexo de um aprendizado adquirido em parcelas estanques sem relação recíproca. Isso se traduz numa aprendizagem válida para responder as exigências e ritos da instituição escolar, mas não para obter visões ordenadas do mundo e da cultura que nos rodeia. (SACRISTÁN, 1998, p. 80).

Se para os teóricos da interdisciplinaridade a centralidade de práticas diferenciadas na educação, está na interdisciplinaridade; Para Sacristán (1998), e na mesma medida para Educação do Campo, tanto a interdisciplinaridade como a área de conhecimento têm centralidade na reorganização curricular. Essa proposição segundo Caldart (2011) de:

Organizar a docência por área significa, voltando a um dos motivos originários da proposta da Licenciatura em Educação do Campo, prever a possibilidade de não ter na escola um professor para cada disciplina, mas sim uma equipe docente trabalhando com o conjunto de disciplinas de cada área de conhecimento (CALDART, 2011, p. 148).

Acreditamos que essa proposição tem a ver com a realidade do campo, pois diferente dos centros urbanos as escolas são distantes uma das outras não permitindo muitas vezes o deslocamento dos docentes de uma escola para outra. Outra questão que nos parece pertinente nesse contexto é a atuação docente em disciplinas nas quais muitas vezes, os docentes não tenham nenhuma base.

Para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, essas perspectivas ocorrem nos âmbitos da teoria e prática, pois a institucionalização tem exigido desse movimento não só teorias, mas práticas de cunho interdisciplinares articuladas pelas quatro áreas de conhecimento como foi configurado o Curso LPEC e que precisam constantemente ser revisadas.

Sacristán (1998), ao analisar o currículo, reafirma diversas vezes a importância dos docentes como agentes que materializam as projeções curriculares construídas em outras instituições sociais que não somente a escola. Segundo o autor, a autonomia e competência docente “interagem dialeticamente com as condições da realidade” (1998, p. 167). Chegando a afirmar que os docentes são condicionados a materializar o currículo, no qual:

A profissão dos professores não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida também num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentalização técnica de seu conteúdo (SACRISTÁN, 1998, p. 167).

Desse modo ao docente resta pouco espaço para a atuação autônoma, diferenciada que ajude a remodelar o currículo, restando pouca margem para essa construção. Porém, as condições impostas não são de todo empecilho que não se possam ser remodelados (SACRISTÁN, 1998).

As reflexões construídas neste tópico através dos diferentes referenciais assinalam que a proposta de currículo oriunda do Movimento de Educação do Campo como a escola

organizada por área de conhecimento e a interdisciplinaridade como elemento que proporciona o diálogo entre as disciplinas, mas também do conhecimento científico com os saberes populares, evidenciam-se como práticas inovadoras às escolas do campo, pois impulsionam a reestruturação do currículo no âmbito da interação das disciplinas, o que por sua vez, requer um trabalho mais coletivo, de pensar e refletir sua prática.

Um importante elemento assinalado pelo Movimento de Educação do Campo é à pesquisa, pois incide como instrumento mediador do diálogo entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, visando incluir a realidade dos sujeitos ao contexto educacional. Esse processo ocorreria tanto no ensino superior quanto nas escolas do campo.

A apreensão expressa por Caldart (2011), quanto à área de conhecimento e a interdisciplinaridade incidem principalmente no fato que segundo a autora esses elementos são de igual modo, projeções capitalistas. Por esse motivo, esse processo exige dos docentes uma compreensão profunda das discussões teóricas e práticas acerca da interdisciplinaridade e também em torno da área de conhecimento como proposições de transformações sociais. De modo que no âmbito da educação essas práticas devem ter como norteadoras as vertentes marxistas. Outro importante fator diz respeito à área de conhecimento como um novo elemento de transformação e que, portanto, sobre ela, devem ser construídas constantes reflexões.

No tópico anterior percebemos que a interdisciplinaridade é um processo que ocorre desde os gregos antigos e que somente a partir do século XIX, as disciplinas se tornam campos distintos com objetos de estudos definidos. Reaparecendo na década de 1960, pelas tensões causadas pelos estudantes das universidades da Europa. Essa nova proposição epistêmica desde suas primeiras idealizações vem consolidando sua base, tanto nos âmbitos teórico, quanto prático e nas últimas décadas tem recebido diversos estímulos do governo brasileiro, o que justificam sua ascensão no século XXI.

Por outro lado vislumbra-se a possibilidade de trocas de conhecimentos pela interação entre as diferentes disciplinas, ao mesmo tempo em que novos caminhos podem ser construídos por aqueles que adotam a interdisciplinaridade como concepção teórica e prática.

O discurso que tem fomentado a inserção da interdisciplinaridade no âmbito da educação incide principalmente sobre a fragmentação do conhecimento, pois se cogita que a abordagem interdisciplinar interligada a realidade dos estudantes pode aguçar o interesse desses sujeitos por vincular os conteúdos disciplinares à vida deles.

Um dos conceitos de que parte o Movimento de Educação do Campo em relação à interdisciplinaridade evidencia-se pela compreensão que o homem ao se produzir enquanto

sujeito social vivencia todas as dimensões que os diferentes fenômenos conseguem articular, nas diversas relações sociais e que, portanto, as ciências devem se aproximar dessas dimensões no processo de produção de conhecimento, ao mesmo tempo buscar torna-lo mais inteligível, mais compreensivo a todos. Outro importante aspecto, diz respeito às correntes teóricas de cunho marxista, pois conforme Frigotto (2008), o ecletismo teórico assinala vulnerabilidade as projeções da classe dominante.

Buscaremos então compreender como essa projeção transformadora vem sendo colocada em prática no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus de Marabá através de pesquisa de campo, realizada para este fim. Para tanto, três questões nos ajudarão a conduzir as reflexões em diálogo com os docentes do curso. Uma primeira pergunta diz respeito à área de conhecimento, visando entender quais concepções os docentes têm construído em torno dessa prática. A segunda refere-se a qual conceito de interdisciplinaridade o colegiado de Educação do Campo tem adotado para construir suas práticas docentes. Nossa terceira e última interrogação têm como teor perceber: quais perspectivas, a tríade: pesquisa – interdisciplinaridade - área de conhecimento possibilitam construir visando à docência na educação básica.

3. LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: PESQUISA, INTERDISCIPLINARIDADE E ÁREA DE CONHECIMENTO

Neste capítulo pretendemos apresentar as concepções dos docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LPEC), acerca da interdisciplinaridade e da área de conhecimento como estratégias formativas para transformação das escolas do campo. Portanto, teremos como centralidade a apreensão sobre as questões da área de conhecimento e a interdisciplinaridade, articuladas no curso LPEC, Campus de Marabá, Pará.

Para tanto, elegemos três questões que nos parecem fundamentais na compreensão desse processo. Nosso interesse é compreender: como a área de conhecimento tem sido compreendida pelos docentes do curso? Qual conceito de interdisciplinaridade o conjunto de professores tem adotado na construção formativa do curso? E quais caminhos são possíveis construir na tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área de conhecimento visando à docência na educação básica?

3.1. Área de conhecimento como dispositivo curricular das escolas do campo

As análises no presente tópico, referentes à Educação do Campo consistem na compreensão sobre área de conhecimento como elemento projetivo de transformação das escolas do campo, no intuito de vislumbrar quais os aspectos dessa proposta projetada como artifícios que alterará o currículo escolar e de entendermos quais caminhos tem construído o ensino superior em Licenciatura em Educação do Campo como aporte à transformação das escolas do campo, através da formação docente.

A Educação do Campo se constituiu no Brasil enquanto conceito na década de 1990, a partir de diversos movimentos sociais do campo, com visões de mundo distintas e com pautas diversificadas, unificadas na luta pela educação nas múltiplas dimensões da vida no campo. Organiza-se como um movimento que reflete as questões do espaço rural brasileiro e que compreende a diversidade sociocultural e socioeconômica deste espaço, portanto, um movimento dos diversos. Conforme Silva (2006), esse movimento é resultado de:

[...] ações políticas coletivas que foram se dando ao longo da nossa história foi construindo uma teoria de formação humana do sujeito humano e uma práxis coletiva que forma subjetividade dialogantes, críticas e capazes de contribuir com a construção de outras relações sociais, sobretudo, na construção de uma concepção de educação que se questiona sobre as finalidades do processo educativo e dos conteúdos que presentes nos processos educativos para os povos do campo (SILVA, 2006, p. 18).

Diante dos conceitos e princípios apresentados a Educação do Campo no aspecto da educação formal nos seus diferentes níveis estão em processo de constante elaboração e reelaboração, principalmente no que diz respeito às reflexões sobre as práticas na formação docente no nível superior. Esse processo de construção e reconstrução dar-se principalmente pelo curto período de existência do Curso de Educação do Campo quanto à materialização de princípios oriundos do Movimento de Educação do Campo. É importante ressaltar que curto período histórico não diz respeito somente ao curso, mas também ao próprio Movimento de Educação do Campo, como enfatiza Glaucia Moreno de Souza, coordenadora do Curso LPEC, que diz:

[...] tá em construção a elaboração desse conceito [...] Assim como o curso é algo novo, a Educação do Campo também é algo novo, porque não tem um conceito que é estático e nem um conceito pronto, mas eu entendo que é necessário ter uma construção. Não só uma formação (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Para a docente Ailce Margarida Negreiro Alves, o processo de formação docente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo tendo como elementos estruturantes a área de conhecimento e a interdisciplinaridade é um desafio, conforme apresenta abaixo:

Eu acho que é um desafio muito grande, a proposta. É desafiante. É um sonho, e eu acho que faz parte, de sonhar com a formação de um profissional, cujo, o perfil não responde a essa disciplinaridade exagerada, de pensar um profissional com uma visão mais ampla e no mundo das relações e dialogando tanto com as demais subáreas como com as outras áreas maiores (ALVES, entrevista concedida em 27/01/2016).

Para além, desses fatores temos a compreensão de que se trata de um movimento de educação, sujeito a modificações pela dialética de seu tempo.

É importante ressaltar que as reflexões construídas até então não se restringem somente ao nível superior de ensino, mas que se configuram principalmente sobre ele, por entender que através da formação de docentes que atuarão nas escolas de educação básica do campo será possível consolidar práticas que articulem diversos princípios que orientam o projeto de educação do Movimento de Educação do Campo. Portanto, um processo estratégico na transformação da escola. Conforme Caldart (2011):

Do ponto de vista dos movimentos sociais envolvidos na proposição do novo curso, esta Licenciatura se insere no contexto de luta social por políticas de ampliação da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, corresponde criação de alternativas curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, prioritariamente no que se refere à oferta dos anos finais do ensino fundamental e à oferta do ensino médio, de modo a garantir a implementação das “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo” [...] (CALDART, 2011, p. 132).

Compreender a Educação como movimento que delibera princípios e constrói práticas educativas que vise novas concepções e práticas no processo de formação dos sujeitos, sejam docentes ou estudantes da educação básica, demanda o repensar do currículo escolar em todas as suas dimensões.

Repensar o modelo prático da materialização do currículo na formação docente ressoa como estratégia para alterações das escolas do campo na educação básica. A área de conhecimento como tática do projeto de transformação das escolas do campo requer profundas reflexões acerca de sua consolidação. Ressaltamos que a área de conhecimento como dispositivo de transformação no Curso de Licenciatura em Educação do Campo já não se evidencia somente na abstração, mas como prática exercida pelo colegiado da LPEC.

Entendemos que é preciso diversas análises em diferentes contextos históricos sobre determinadas práticas sociais para compreendermos sua relevância. Partimos do pressuposto a resistência a conceitos que implicam novas práticas são fundamentais na construção de análises que conduzirão os rumos que possivelmente um determinado grupo trilhará, abandonando ou reconstruindo valores, reconfigurando conceitos ou revendo as lacunas existentes.

Arroyo (2010) ao refletir como ocorre a dinâmica no campo pedagógico afirma que:

Domina uma visão na pedagogia de que a ação vem depois que a nossa mente souber o que fazer e por que fazer. Em realidade, na vida nossa de cada dia, e das crianças e adolescentes e até adultos aprendemos antes ou concomitantemente a fazer, a intervir do que entender conceitual e mentalmente o que e por que estamos fazemos e intervindo (ARROYO, 2010, p. 117).

O trecho que reflete sobre a visão da pedagogia, nos parece incidir na ação que tem construído o Movimento de Educação do Campo de pensar a área de conhecimento e interdisciplinaridade como dispositivos de transformação da escola e também da formação docente, pois esse movimento de educação primeiro cogitou o “por que fazer” e através da teoria e prática tem efetivado o “como fazer”. Por esse prisma acreditamos que a concepção em destaque se aplicou em sua integridade ao curso LPEC, principalmente no que diz respeito à área de conhecimento.

A pesquisa de campo nos permite cogitar que o curso estruturado por área de conhecimento como vem sendo construindo pela Faculdade de Educação do Campo incide na contraposição estrutural do currículo das escolas do campo. No entanto, esse elemento de transformação incide primeiramente em cogitações, possibilidades de inovações na formação docente e nas escolas, centrado no “por que fazer” almejando o “como fazer” que só se concretizaria na prática, pois conforme Caldart (2011) tratava-se:

[...] apenas uma das ferramentas escolhidas (dentro de circunstâncias históricas determinadas) para desenvolver uma das dimensões (a da docência) do projeto de formação de educadores que dê conta de pensar os caminhos da transformação da escola desde o acúmulo de reflexões já existentes sobre isso no âmbito da Educação do Campo e especialmente dos movimentos sociais camponeses (CALDART, 2011, p. 129).

Desde a institucionalização do curso e sua efetivação na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Marabá, ocorrida em 2009, os docentes vêm buscando consolidar a área de conhecimento como elemento que configura no seu interior a interdisciplinaridade como aspectos formativos a docentes da educação básica.

Nessa perspectiva os docentes do curso, de diferentes áreas de conhecimento têm cogitado sobre essa questão. No entanto, a formação por área de conhecimento como proposto na institucionalização do curso requer elaborações de concepções em torno de si, afim, de que se compreenda o caminho que está sendo arquitetado nessa inovação formativa.

A docente do curso LPEC, Idelma Santiago da Silva, reflete que a compreensão sobre a área de conhecimento na ótica das Ciências Humanas perpassa por três diferentes pressupostos, a saber: “ontológico, epistemológico e metodológico”, pois “casa com princípios de formação integrada”, ou pelo “chamado [...] currículo integrado”. Para ela a área de conhecimento na Educação do Campo é uma questão que incide das reflexões sobre o currículo omnilateral. Que segundo a docente visa “contemplar todas as dimensões do ser humano”.

No âmbito da prática no interior do curso LPEC, o docente Carlos Lungarzo Gaia demonstra como vislumbra a área de conhecimento e reflete sobre o aspecto disciplinar dizendo:

As áreas de conhecimento, elas são uma composição, uma composição didática dentro do curso pra poder contemplar mais especificamente cada área. Mas elas não estão, vamos dizer: no mundo real elas não estão separadas, estão juntas. É na nossa cabeça que nós separamos elas. O conhecimento numa perspectiva relacionada à cognição social, falando da objetividade e não da subjetividade ele não está separado como nós pensamos está. Cada um de nós que enxergamos a partir da relação que tu tens com esse objeto [...] (GAIA, entrevista concedida em 27/01/2016).

Hiran de Moura Possas, também docente do curso, diz que o conhecimento perpassa todas as disciplinas, pois para ele o conhecimento é transversal. Essa perspectiva de pensamento possibilita vislumbrar um diálogo necessário a ser consolidado entre as diferentes áreas de conhecimento, pois conforme o docente:

Área de conhecimento Matemática, Naturais, Agrárias, humanas, podem convergirem com as áreas das linguagens. As linguagens atravessam todos os campos, as artes se atravessam em todos os campos. O que não pode é compreender as linguagens como um fenômeno também estático e que não se transforma (POSSAS, entrevista concedida em 04/02/2016).

Na concepção do docente o reconhecer que o conhecimento é transversal, que perpassa a todas as disciplinas, dispensa os termos interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, pois essa compreensão possibilita visualizar os fenômenos pelas diversas óticas da ciência, dispensando o uso de termos.

Conforme Silva, a compreensão da área de conhecimento como dispositivo de alteração do currículo, no interior do curso, firma-se pela visão ontológica, por ajudar a compreender a produção de conhecimento numa dada dinâmica social.

Uma primeira questão que estou dizendo que é ontológica. É o que responde a seguinte questão: O que é a realidade investigada por essas ciências? Ou seja, da natureza da realidade que determinadas ciências tratam no caso das ciências humanas e sociais que constitui uma área de conhecimento no nosso curso, a realidade das diferentes ciências que são... Que estão sendo colocadas ali é que elas tratam muito da cultura. Ou seja, elas tratam de fenômenos, digamos de uma realidade que é aquilo que é produzido socialmente pelo homem na produção de si mesmo, na produção do mundo (SILVA, entrevistada concedida em 19/01/2016).

O segundo pressuposto apresentado pela docente Silva trata do ser humano como produtor de conhecimento, este visto não apenas como agente, mas passivo a sua produção por participar da realidade investigada, pois para elas o “sujeito e objeto participam da mesma realidade” (SILVA, entrevista concedida em 19/08/2016). Essa forma de compreensão segundo a docente diz respeito a questões epistemológicas. Sobre o assunto expressa-se da seguinte maneira:

Uma outra questão que ajuda também a definir uma área de conhecimento é uma questão epistemológica que tem à ver com a questão anterior que é antológica, que no caso das ciências humanas e sociais, os sujeitos e o objeto de conhecimento participa da mesma realidade. Porque se o objeto são as produções humanas, social, culturalmente. Quem tá produzindo conhecimento é o ser humano. Produzido, se produzindo social/culturalmente (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Os dados apresentados nos permitem vislumbrar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo como parte de uma dialética social na qual são indispensáveis constantes reflexões sobre esse movimento nas dimensões teóricas e práticas. A docente Rita de Cássia Pereira da Costa, diz que:

[...] a própria área [...] Traz toda essa discussão, traz um conjunto de elementos pra pensar epistemologicamente a própria área, mas eu acho que é um exercício

contínuo, ela é uma construção, ela não tá dada. A área, toda uma reflexão com ela, não é algo resolvido. Então consolidar a área, no sentido de pensar e repensar sua prática, eu acho que é um processo contínuo. Então esse exercício epistemológico de reflexão, de construção de uma leitura, do que se constitui a área de conhecimento é um exercício contínuo e cada componente curricular ele precisa ser mediado pela contribuição, pelo que já se tem, pelo conhecimento sistematizado, mas por um pensar essa própria prática. (COSTA, entrevista concedida em 27/01/2016).

Para a docente Idelma Santiago da Silva, a área de conhecimento seria composta por disciplinas que se assemelham e que têm proximidades em seus objetos de investigação. Segundo ela: “[...] pra ter uma área de conhecimento, tem que ter alguma identidade, alguma semelhança. Ou seja, tem que ter uma realidade semelhante que fala: é isso que essas ciências estudam e elas se conversam nessa questão”, e exemplifica dizendo:

[...] se a gente pegar, na experiência do nosso curso. Se a gente pegar História, Geografia, Antropologia, Sociologia que tá tudo na área de sociais. Sim. Todas essas ciências tratam como realidade que é cultural, que é do mundo produzido, do mundo produzido pelos... Socialmente e culturalmente, relações e o próprio ser humano em si através do tempo (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

A docente Silva traz outro relevante aspecto que ajuda a compreender a área de conhecimento, trata-se segundo ela, de uma questão metodológica:

[...] uma questão epistemológica das ciências humanas e sociais, tendo isso, digamos como um dado, como nós podemos produzir conhecimento. E aí isso vai remeter pra uma questão metodológica nas ciências humanas e sociais. Isso é pra dizer que como a área de conhecimento ela vai se construindo muna especificidade, num campo maior das ciências. Que as disciplinas também têm isso, mas... Que também dá coerência à área de conhecimento, pra dizer que não serviu de ajuntamento, ela precisa ter uma coerência das coisas que eu disse que ali se converge (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Os pressupostos apresentados pelos diferentes docentes se coadunam em uma perspectiva que não se isolam em uma única área de conhecimento, pois a produção de conhecimento das diversas áreas do curso, como por exemplo, das ciências agrárias e da natureza ocorrem pela necessidade humana de compreender os processos ambientais, químicos e físicos visando proporcionar melhor qualidade de vida social. Ainda que o foco dessas ciências da natureza não seja compreender os processos sociais, o ritmo de intervenção humana sobre o meio ambiente tem redimensionado os fenômenos da natureza, forçando assim um diálogo entre as distintas áreas de conhecimento.

Essa perspectiva nos remete a necessidade de construirmos intercambio entre as disciplinas também na socialização do conhecimento, uma função destinada às escolas de educação básica.

Assim reconhecer a importâncias dos elementos da natureza e seus fenômenos e entender a intervenção do ser humano sobre a natureza e as mudanças desta, como consequências que exigem alteração do comportamento da sociedade na produção de produtos e ações benéficos e maléficos a sociedade e ao meio ambiente.

Esses fatores salientam a necessidades de estudos mais abrangentes que não se reduzem a uma única área de conhecimento e se apresentam como *links* que nos ajudam a compreender as disciplinas como diferentes campos de estudos, inter-relacionadas pelo objetivo de servir a humanidade como instrumento de compreensão dos diversos fenômenos que compõe a relação entre a sociedade e a natureza e acontecimentos no interior da própria sociedade.

No entanto, as reflexões dos docentes do curso nos permitem vislumbrar que a área de conhecimento e o processo de pensar a integração entre as disciplinas utilizando o termo interdisciplinaridade não é homogêneo entre eles. De igual modo, podemos contemplar a necessidade do diálogo entre os docentes das diversas áreas de conhecimento para que de fato se concretize interação não apenas entre as disciplinas, mas também entre as áreas.

Percebemos que a forma como a ciência foi estruturada nos últimos séculos, condicionou as diferentes disciplinas se posicionassem frente aos fenômenos sociais, políticos, econômicos e naturais pela sua ótica. A crítica à compartimentação da ciência como assinalamos no capítulo anterior vem ocorrendo, principalmente desde as décadas de 1960 e 1970, pelo movimento de intelectuais que se dedicaram a construir o movimento interdisciplinar, no intuito de possibilitar interação entre as diversas disciplinas. No âmbito, educacional a aplicação do método interdisciplinar tem como justificativa a complexidade e as contradições do período contemporâneo.

A reflexão acerca a área de conhecimento como contraposição a compartimentação do conhecimento é um elemento importante entre os docentes do curso. Portanto, trata-se de uma perspectiva intersubjetiva. Veremos a frente à fala dos diferentes docentes do curso se reportando a essa questão.

Veja o que diz a docente do curso Rita Costa:

[...] como se vai dando e como se constrói a proposta do curso, o interesse na área é pra ir além desse processo disciplinar, que muitas vezes se fecha no campo disciplinar e não dá conta de uma realidade, dessas dimensões dessa realidade, compartimenta o conhecimento de forma que reduz que dá uma visão uma abordagem muito reducionista. Então acho que se constitui como uma crítica a esse modelo de conhecimento reducionista, numa perspectiva que busca integrar os conhecimentos e mais, ampliar esse campo de abordagem como ferramenta (COSTA, entrevista concedida em 27/ 01/2016).

Alves compreende a área de conhecimento como uma “necessidade de fortalecer”, o diálogo entre as disciplinas afirmando que:

[...] Pensar, compreender as áreas e ter a consciência de que ninguém pode tudo e ninguém sabe tudo ao mesmo tempo, mas que a área ela serve pra se romper de certa maneira com o que a gente chama de fragmentação exacerbada do conhecimento, que o cara que compreende só Geografia, que compreende como História e desarticulado, como que essas outras subáreas que fazem parte da grande área. Elas dessem conta... Ou elas não dão conta... Ou elas não dialogam entre si. Então área do conhecimento é pra mim uma incidência formativa onde pensa-se que o sujeito ele vai tá preparado para dá conta daquela área, nas suas mais diversas subáreas (ALVES, entrevista concedida em 27/01/2016).

Ao continuar refletindo sobre a área de conhecimento, Ailce Margarida Alves reforça a ideia de diálogo entre as disciplinas buscando responder um questionamento produzido por ela mesma. Veja como se expressou a docente:

É possível às disciplinas dialogar? Sim é necessário que essas disciplinas dialoguem e que por se só elas não contribuem para a compreensão da realidade e para as descobertas das superações das questões que essa realidade apresenta. Então pra mim, formar por área de conhecimento significa isso (ALVES, entrevista concedida em 27/01/2016).

A docente Silva, ao discorrer sobre a área de conhecimento, mais especificamente às ciências humanas, aponta que há interfaces entre as disciplinas, e que esse é um trabalho a ser realizado para melhor integrar os conhecimentos, conforme relato abaixo:

O que torna possível pra gente principalmente pensar o ensino ou a prática curricular [...], pela área do conhecimento é a identificação dessas interfaces enquanto objetos das ciências, essas interfaces e que elas remetem para um estudo mais integrado da realidade e não atomizado (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Percebemos, que a mesma, concebe a área de conhecimento, não só como área na qual possibilita articular o currículo de duas ou mais disciplinas, mas principalmente porque permite pensar o ensino integrado sem tantas compartimentações do conhecimento, além de projetar uma formação complexa que vise formar o sujeito em diversas dimensões.

A centralidade da formação por área de conhecimento no curso LEPC, não ocorre visando alterar apenas a estrutura dos horários das disciplinas nas escolas, pois não se trata de uma aglutinação das disciplinas como grande área. Ainda que a reestruturação dos horários das escolas saliente importantes considerações na efetivação das áreas de conhecimento (SACRISTÁN, 1998).

A mudança proposta tem a ver com a concepção lógica de como tem sido materializado o currículo nas escolas sobre a égide das disciplinas. A alegação mais eloquente é que o ensino nesse formato tem apresentado lacunas na formação dos sujeitos pela falta de sincronia entre as disciplinas escolares em sua materialização, é sobre essa prática que reside à crítica a fragmentação disciplinar.

Nas palavras do docente Gaia, a Educação a Campo é uma contraposição a quase todas as concepções da Educação Rural. Chegando a se expressar da seguinte maneira “A minha compreensão de Educação do Campo, eu posso ti dizer que é uma proposta que em contra ponto a educação que historicamente foi ofertada para o meio rural” (GAIA, entrevista concedida em 27/01/2016). Essa reflexão nos ajuda a compreender a Educação do Campo como um movimento que visa construir um novo processo político e pedagógico no âmbito educacional para os povos do campo, pois conforme Caldart (2010):

A educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denuncia: já surgiu como contra ponto de prática, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformação.

Uma crítica prática que se fez teórica ou se constituiu também como confronto de ideias, de concepções, quando pelo “batismo” (nome) assumiu o contra ponto: Educação do Campo não é Educação Rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação (CALDART, 2010, p.04).

Nessa perspectiva a área de conhecimento pode ser compreendida como dispositivo de transformação estrutural do currículo dentro do Movimento de Educação do Campo. No entanto, ela por si só não corresponderia aos anseios desse movimento de educação a não ser como articuladora de um currículo interdisciplinar. Esta última concebida como propulsora de aproximações entre as disciplinas.

Moreno afirma que:

[...] a tentativa de pensar a área de conhecimento é da gente... É de construir uma escola, de pensar uma escola que está posta. Porque a gente considera que a forma que ela está posta, separada em caixinhas não é a melhor forma. Então a área do conhecimento é uma perspectiva totalmente interdisciplinar (MORENA, entrevista concedida em 22/01/2016).

Para além, dessa questão Moreno demonstra preocupação com formação por área de conhecimento, por considerar que se trata de um desafio aos futuros docentes das escolas do campo. Conforme a docente a área de conhecimento:

[...] é outra lacuna. Porque tudo está em construção no curso. À área de conhecimento é uma coisa que está em construção também, o que que é desafiante. Como é que a gente forma uma pessoa por área de conhecimento e depois não vai ter uma escola pra trabalhar por área de conhecimento? Por aí... Vocês não vão

encontrar uma escola que trabalhe os conteúdos, a áreas das ciências humanas, não vai ter. Vai ter a História, vai ter a Geografia (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Moreno ao refletir sobre como o processo de formação docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Marabá, deixa transparecer que a transformação deveria ocorrer primeiramente nas escolas do campo, para depois haver uma formação docente com essa perspectiva. Veja como se expressou a docente:

[...] Talvez a gente tenha pensado o inverso. Mas agora a gente começa a pensar isso na universidade. Pessoas que saem da universidade, elas vão atuar nas escolas. Então a gente tem que chegar a transformação da escola. Então desconstruir a escola que está posta, desconstruir o currículo que está posto, pra pensar ela por área. Não vai ser uma tarefa fácil (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Acreditamos que a formação docente é o caminho mais pertinente por compreendemos que, nesse papel pode articular e direcionar a leitura do currículo, presente na escola. Podemos pensar diversas possibilidades, mas será que teriam o mesmo efeito que os docentes como agentes que materializam o currículo? Quais outros métodos usar como artifícios de transformação? Construir material didático com as perspectivas do Movimento de Educação do Campo? Formar gestores que muitas vezes atuaram como docentes e que atuam na gestão com mandatos provisórios? Construir escolas e projetos políticos pedagógicos com as proposições oriundas do Movimento de Educação do Campo?

Esses elementos apresentados em forma de indagações são artifícios precisos para a completa consolidação das proposições da Educação do Campo e que acreditamos tencionar os docentes. No entanto, não fazem os fazem protagonistas do currículo construído a partir da realidade das escolas. Conjecturamos que a materialização do currículo seja efetivada na relação docente, estudante e conteúdo. Este ultimo, entendido em diferentes linguagens que podem ser articuladas pelos docentes como: filme, poesia, leitura, teatro, pesquisa de campo, dentre outros.

Cogitamos que para qualquer alteração estrutural do currículo, projetados pelos movimentos de renovação educacional devem primar à formação docente, por compreendemos que através desses, é possível materializar as mudanças propostas, pois conforme Sacristán (1998):

À medida que os professores são os primeiros consumidores dos currículos, decididos desde fora e elaborados através de materiais didáticos, são receptores da prefiguração de experiência profissional que está nessas elaborações exteriores; estas têm uma força importante de socialização profissional sobre os docentes, porque transmitem mensagens explícitas e ocultas sobre a seleção de conteúdos, formas de organizá-los, de apresentá-los aos alunos, elaborá-los com outros conteúdos, etc.

Transmite-se o *modus operandi* (Grifo do autor) metodológico, uma forma particular de entender a identidade profissional, um espaço mais ou menos amplo para o exercício da autonomia, dentro do qual se exerce e se desenvolve a profissionalidade. Esses usos vão se condensando numa forma de entender o ofício que é peculiar para cada nível e modalidade de educação escolarizada (SACRISTÀN, 1998, p. 82).

A citação acima demonstra os diferentes papéis desempenhados pelos docentes na materialização do currículo, nos ajuda a compreender que através desses agentes é possível transformar a estrutura curricular das escolas. Portanto, uma estratégia significativa e precisa ao Movimento de Educação do Campo.

As perspectivas assinaladas por diferentes docentes nos induz a cogitar a área de conhecimento tal qual conjecturam o curso LPEC em Marabá como um contraponto, a forma de socialização do conhecimento por disciplinas de forma compartimentada.

Os relatos assinalam que pensar sobre essa questão na Educação do Campo possibilita vislumbrar outro formato de escola, pois se cogita com esse instrumento prático vivenciado pelos estudantes do curso, um formato no qual as escolas de educação básica articulem o tempo formativo por área de conhecimento, ou melhor, por disciplinas próximas como é o caso da História e Geografia.

Podemos concluir que esse modo de estruturar o currículo é uma estratégia de remodelamento do processo educativo e como consequência exige outra configuração no processo de formação docente. Conforme Possas:

Área de conhecimento não é área de especialista. Área de conhecimento é uma área que você trabalha com uma matriz das Letras, das Artes, mas que também não pode ser compreendida como um objeto estático, elas têm que ser convergente com as matrizes culturais desses povos e com as outras áreas de conhecimento, no que é possível fazer (POSSAS, entrevista concedida em 04/02/2016).

Gaia, ao refletir sobre a área de conhecimento em Matemática, além de descrever o recorte de conteúdos devido o tempo de formação por área, corrobora com a afirmativa de que a área de conhecimento não visa formar especialista, mas docentes. Veja como o docente se expressou:

No curso que tem uma grade curricular bem apertada. Você tem aí no caso oito semestres, oito etapas, são quatro etapas destinadas aos conteúdos. Nós temos uma disciplina apenas voltada pra ou uma atividade que é a epistemologia e depois você vai ter aí nas quatro últimas etapas. Diluídas nessas etapas na média de quatro disciplinas vamos dizer ou atividades pra atender... Quatro vezes quatro? Dezesseis. Vamos dizer dezesseis disciplinas voltadas pra Matemática, mas especificamente Matemática. Se você for pegar uma grade normal você vai ter aí aproximadamente trinta. Então você não vai cumprir... Então é uma coisa que eu concordo também. Então você vai tentar cobrir essa grade curricular com disciplina, com atividade na

área de Matemáticas. Disciplinas específicas que vá atender os professores do campo lá. Porque o curso é de formação de professores, não de matemáticos (GAIA, entrevista concedida em 27/01/2016).

As considerações realizadas por Gaia e Possas evidenciam um diferencial na projeção formativa construída pelo Curso de Licenciatura em Educação do Campo, por afirmar que se trata de um curso de formação docente que não se restringem e nem visa formar especialista em uma dada disciplina. A configuração do curso com recortes específicos no conteúdo, expostos por Gaia corrobora com essa interpretação.

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Marabá, como destacamos no primeiro capítulo deste trabalho se divide em oito etapas. Sendo que nas três primeiras etapas as aulas são ministradas em um núcleo comum, no qual os estudantes do curso formam uma única e grande turma com média de quarenta estudantes.

Ao final da terceira etapa do curso, os estudantes escolhem qual área de conhecimento cursará ao longo das etapas seguintes. Sendo que durante esse período o curso garante algumas disciplinas em comuns, no intuito de manter o diálogo entre os estudantes de diferentes áreas de conhecimento. Com exceção da disciplina de socialização do ultimo trabalho Tempo-Espaço-Localidade que ocorre nas áreas de conhecimento a ultima etapa do curso se configura por disciplinas comuns a todos, como: Língua Portuguesa, História da África e socialização do Trabalho de Conclusão de Curso.

Outro trecho da fala de Gaia, nos induz a compreendermos a área como uma prática necessária, particular a Educação do Campo, quando diz que:

Em uma graduação normal em Matemática, licenciatura em Matemática ou bacharelado nos cursos aí da vida, você tem lá várias disciplinas que estão pra atender aquele curso da forma como aquele colegiado pensou. Mas como caso da Educação do Campo... Até pra atender o discurso da Educação do Campo, como um contra ponto ao modelo que está posto, tem que pensar em áreas e as áreas vão tentar atender especificamente essas demandas das perspectivas da Educação do Campo (GAIA, entrevista concedida em 27/01/2016).

Compreendemos a consolidação de teorias e práticas como um movimento realizado por seres humanos, em distintos contextos históricos. Desse modo, vislumbrar a materialização de princípios, construídos pelo Movimento de Educação do Campo nos âmbitos teóricos e práticos, requer reflexões constantes acerca de seu trajeto e dos procedimentos que ocorrem no interior desse movimento de educação, no intuito de comprovar sua relevância no processo de formação dos sujeitos, seja docente ou estudante da educação básica. Conforme Sacristán (1998):

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida (SACRISTÁN, 1998, p. 201).

Vislumbrar as disciplinas como campos específicos que se ocupam de determinados fenômenos sociais ou naturais, ou até mesmo da relação entre os dois e de relações no interior da sociedade nos quais os seres humanos se produzem, enquanto sujeitos. Em um cotidiano que não se permite distinções profundas como as tais, a não ser no âmbito das ciências, no qual os fatores se diferenciam para explicar um conjunto de elementos simultâneos que se desenrolam para a maioria dos sujeitos como algo natural que mobiliza múltiplas dimensões de seus sentidos humanos, é que se propõe que a socialização do conhecimento seja materializada em conformidade com esse pressuposto.

Para tanto, cogita-se a interdisciplinaridade como artifício que pode em certa medida articular, diferentes conceitos e conteúdos, oriundos das diversas disciplinas, na consolidação dessa proposta. Assim, as reflexões construídas pelos diversos docentes do curso, das diferentes áreas de conhecimento apresentam distintas compreensões quanto à configuração da área de conhecimento como estratégia formativa de docentes e como dispositivo de transformação das escolas do campo. A problematização mais enfática entre os docentes diz respeito à fragmentação do conhecimento realizado sobre a égide das disciplinas. Diante desse contexto a área de conhecimento seria uma estratégia de reestruturação das disciplinas visando proporcionar o diálogo entre elas na socialização de conhecimento.

Outro relevante aspecto é a maneira como os docentes das diferentes áreas vislumbram a área de conhecimento no interior do curso. Como, por exemplo, referenciar quase sempre a área com a qual trabalha em suas exemplificações, o que nos permitem visualizar o conhecimento como um elemento transversal que perpassa pelas diversas disciplinas, em um processo nos quais conceitos e problemáticas dos mais variados campos de conhecimento não se separa, mas dialogam para explicar um determinado fenômeno.

Podemos concluir, a partir da pesquisa de campo, que as proposições que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo apresenta como uma nova forma de materializar o currículo em sala de aula. Proposições essas a serem construídas, consolidadas, pois se o ensino escolar vincular-se com a realidade do campo, a cultura camponesa, a forma de “ver e vivenciar” os acontecimentos no intuito de transpor, de politizar os sujeitos, pressupõe que

novas e diferentes concepções devem ser construídas através das disciplinas. Dando novas “roupagens”, novos caminhos, métodos e novos objetos de estudos e de socialização do conhecimento.

3.2 – Interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura em Educação do Campo

Neste tópico temos como objetivo analisar a interdisciplinaridade no interior do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, visando compreender quais contribuições às práticas interdisciplinares proporcionam à proposta do Movimento de Educação do Campo na transformação das escolas do campo e quais perspectivas veem sendo consolidadas no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Marabá.

A interdisciplinaridade como movimento epistêmico e prático que visa à interação entre os diferentes campos de conhecimento vem ocorrendo desde as décadas de 1960 e 1970, como salientamos anteriormente. Advém como crítica, a fragmentação do conhecimento, seja na produção ou na socialização, se contrapondo como aporte teórico que exige práticas cujo diálogo seja constante entre os diversos campos científicos. No âmbito educacional o processo tem se evidenciado como um movimento de renovação das dimensões teóricas e práticas.

A adesão do Movimento de Educação do Campo em construir um curso de licenciatura tendo a interdisciplinaridade como eixo estruturante e como estratégia de transformação das escolas do campo deu-se, segundo Caldart (2011), primeiro pela exigência dos órgãos reguladores como condição necessária para criação de um novo curso de licenciatura e segundo por cogitar essa perspectiva como instrumento de reconfiguração do currículo escolar.

Assim, conjecturamos que o ultimo argumento apresentando pela autora acima citada, requer consistente análise referente à materialização das práticas interdisciplinares e os princípios oriundos do Movimento de Educação do Campo no intuito de construirmos pertinentes reflexões acerca desse processo no interior do curso.

Nota-se que a interdisciplinaridade como instrumento de transformação de processos referente à produção ou até mesmo a socialização de conhecimento tem “orquestrado” diversas disputas teóricas entre os intelectuais como, por exemplo, a permanência da disciplina como meio ideal de compreensão de mundo. Outros debates têm incidido na defesa das correntes teóricas que orientam o trabalho interdisciplinar. Para além, das questões

teóricas, incidem também as práticas. É importante ressaltar que essas tensões têm refletido sobre a educação.

Dentre as justificativas construídas pelos diversos movimentos de renovação da educação que adotaram a interdisciplinaridade como prática transformadora, ou inovadora no processo de socialização do conhecimento, destaca-se a fragmentação do conhecimento sobre a égide das disciplinas. O que dificulta aos estudantes a compreensão a questões abordadas em salas de aulas por uma dada disciplina, que pode ser trata por todas, se consideramos que o fenômeno apresentado, pode ser descrito e analisados pelas diversas ciências.

Nesse sentido, a docente Silva ao falar do arcabouço teórico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo reflete sobre a fragmentação do conhecimento assinalando que a crítica a esse modelo de socialização vem ocorrendo há algumas décadas e que no atual período histórico o discurso oficial tem se apropriado dessa prelação.

E aí tem alguns princípios que já eram reivindicados por estas tendências e que hoje acaba sendo assumidos por um discurso oficial em termo de educação. Por exemplo, interdisciplinaridade que é uma crítica à fragmentação das ciências que é uma compreensão que a gente chama de atomizada da realidade. A realidade por caixinha, tudo separado. [...] Então a interdisciplinaridade como princípio educativo tem de um lado essa crítica e também chega até na ponta que é o processo de socialização do saber através da escola. De uma compreensão do mundo muito atomizada, as coisas colocadas em caixinhas e isso dificulta a compreensão de fato como dinâmica e os processos da realidade [...] Então isso já era uma coisa de crítica, desde a educação, visando uma educação libertadora e tal e que passa ser assumido pelo discurso oficial, que a ciência precisam dialogarem. Seus objetos que na realidade esses objetos, não estão separado. Então a interdisciplinaridade seria um desses outros princípios (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

A docente Alves assinala que a vertente interdisciplinar como processo que questiona o viés disciplinar já vem ocorrendo algum tempo. Este fato, segundo ela, incide porque as disciplinas por si só não abrangem a totalidade dos fenômenos.

Eu tava falando ainda agora que há uma tendência nacional de alguns tempos pra cá, de pensar a realidade na sua totalidade e de perceber como a disciplinaridade é limitada e não ajuda. É na formação desse cidadão que a gente quer. Então por isso que eu digo que é um sonho porque a nossa própria cabeça ela é disciplinada, ela é dentro dessa formação disciplinada. [...] Aí sim, aí vem à clareza, a clareza de que nem tudo dá conta, dá conta de compreender o global o total, então é desafiante pensar dessa maneira (ALVES, entrevista concedida em 27/01/2016).

No interior do curso em análise, os docentes concebem a interdisciplinaridade por dois aspectos: Primeiro como elo necessário para interação entre as disciplinas que compõem as áreas de conhecimento e segundo como diálogo entre as diferentes áreas que constituem o Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa percepção advém quando observamos

atentamente a fala dos docentes ao se referirem sobre as limitações e os anseios vivenciados na consolidação da interdisciplinaridade.

Veja como se expressou Moreno:

Eu acho que tem duas frentes aí. Uma vertente que já dá conta de trabalhar essa questão da interdisciplinaridade e outra que ainda tá em construção. Porque assim. Pro, curso ser considerado de fato interdisciplinar a gente tinha que ter as quatro áreas do conhecimento dialogando e planejando as coisas juntos, a gente não consegue. Tá dado que a gente não consegue. O que a gente consegue é pensar a interdisciplinaridade dentro da área [...] Então a área de Ciências Agrária e da Natureza consegue pensar dentro da área interdisciplinaridade. A humanas faz a mesma coisa. A Matemática faz a mesma coisa e a Letra faz a mesma coisa. Mas aí não é interessante. Você observa que ainda tem uma cizânia, e que tem uma cizânia dentro das caixinhas. A gente tem que quebrar e ter um elo entre essas caixinhas. Porque se não a gente continua pensando as coisas da forma conteudista e aí a gente acha que a Ciências Naturais dá conta sozinha, a Ciências humanas dá conta sozinha, que a Letras, que as Matemáticas. E tá posto que isso não é verdade (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Para o docente Gaia se torna difícil consolidar o trabalho interdisciplinar se nos limitamos a uma só área de conhecimento.

E aí pra pessoa fazer interdisciplinaridade, se ela consegue falar de uma área só. Tá me entendendo? Se ela consegue falar de uma área só é difícil. Então o ideal que ela conseguisse passear por todas as áreas. Ter uma compreensão básica pelo menos (GAIA, entrevista concedida em 27/01/2016).

A docente Moreno aponta a necessidade de constantes diálogos, entre os docentes das diferentes áreas de conhecimento, para que se consolide de fato trabalho interdisciplinar no curso.

A gente só vai conseguir isso se a gente tiver participando de troca-troca de figurinha, se a gente tiver participando de conversas, se a gente planeja coletivamente, se a gente participa de outras formações de outras áreas, se não a gente não consegue (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Nessa perspectiva reflete a docente Silva, reforça o trabalho coletivo como propulsor das práticas interdisciplinares. Veja o que diz:

Então implicaria no plano que não está tanto abstrato, digamos assim, dos conhecimentos. Eles não vão dialogar se não tem um sujeito dialogando. Então interdisciplinaridade implicaria ter corpo docente, profissionais que mantenha alguma sistemática, mesmo de trabalho coletivo de diálogo. Trabalho coletivo. Então é isso (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Para Moreno, a integração entre todas as áreas de conhecimento só será adquirido com esforço dos docentes que compõe o quadro do curso. Apontando a pertinência do

trabalho coletivo, ao reafirmar como processo necessário a construção do diálogo entre as áreas:

[...] com a insistência das formações continuadas, das nossas reuniões pedagógicas que a gente começou a implantar no curso, a gente consegue se enxergar melhor e abrir espaço pra esse diálogo, que é a gente se entender e as ciências de forma diferente se conversarem (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Outro aspecto assinalado pela docente Silva é a permanência das disciplinas. A construção da teoria e prática interdisciplinar não elimina a relevância das ciências, mas que se almeja com a prática interdisciplinar é a interação entre os diversos campos científicos.

[...] trabalhar por área de conhecimento não implica em abandono da necessidade de se compreender a constituição dos objetos e até métodos específicos de cada uma dessas disciplinas. Porque é disso que a gente pode estabelecer, conexões e relações ao tratar temas da realidade. Que é essa um pouco a proposta do currículo para a educação básica (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Essa compreensão apresentada pela docente Silva de manter as disciplinas como campo que fornecem elementos para pensar as relações entre os diversos campos do conhecimento assinalam a interdisciplinaridade como processo que reúne os diferentes prismas das ciências sobre um determinado fenômeno. Para além, dessa façanha visualiza-se a possibilidade do diálogo com os saberes populares. Conforme Anjos e Michelott (2013):

As noções advindas dos campos disciplinares nos amparam por um lado, na construção e reconstrução nas questões colocadas, mas por outro, abrem novas questões. Os saberes das comunidades locais, de seus agentes, das organizações a elas vinculadas, não apenas ajudam na percepção dos limites da visão disciplinar, mas, como foi dito, colocam outras estratégias de construção de verdades (ANJOS e MICHELOTT, 2015, p. 212).

Desse modo, o reconhecimento das disciplinas como campo produtor de conhecimento é mantido, mas ao mesmo tempo tencionado a interagir com os saberes locais. Assim, a interdisciplinaridade como princípio norteador as práticas pedagógicas na Educação do Campo ocorreriam no processo de colaboração contendo as disciplinas como referência, o que exigiria um trabalho coletivo por parte dos docentes do curso e também dos estudantes egressos em suas práticas nas escolas de educação básica.

Cogitamos ainda que necessário seja vislumbrar um processo no qual exista diálogo no processo interdisciplinar construídos nas instituições com os saberes da localidade num permanente equilíbrio e interação, entre o conhecimento científico e os saberes populares. O que pressupõe um repensar contrabalançado de valores entre esses dois campos.

A docente Silva aponta que há ainda, dois relevantes aspectos pelo qual se consolida a interdisciplinaridade no curso. O primeiro, diz respeito, a interação entre as ciências, o segundo, é o estudo da realidade dos sujeitos como eixo estruturante.

A concepção de interdisciplinaridade... Uma concepção é a que pensa a interdisciplinaridade muito restrita no interior das ciências mesmo. Então interdisciplinaridade seria esse diálogo, essa interfaces entre as ciências.

E tem uma outra concepção que pensa interdisciplinaridade como algo que não tem como ponto de partida a ciências apenas em si. Pensa exatamente problemas da realidade e como esses problemas poderiam ser tratado, abordados com as contribuições das diferentes ciências. Então as ciências entram pra dialogar com uma problemática da realidade. E claro! Pra tratar da perspectiva de várias ciências, problemáticas da realidade, implicaria que profissionais e no caso da educação, que professores formados em diferentes disciplinas dialoguem, tratem aquilo de forma conjunta.

Alves, ao refletir sobre essa perspectiva, diz que a “[...] Educação do Campo é uma coisa bem complexa. [...] É um mundo complexo, que envolve sonhos, sujeitos, articulação, luta política e imprescindivelmente formação”. Afirma ainda compreender a Educação do Campo como “elemento que não pode está dissociado da trajetória, das histórias, das lutas e da dinâmica que ocorre nesse campo” (ALVES, entrevista concedida em 27/01/2016). Essa concepção sobre a realidade como um dos eixos estruturantes no Curso somente é possível pela pesquisa que fornece dados que induzem consequentemente a análises de processos que ocorrem nas comunidades.

Repensar a escola como socializadora do conhecimento tem sido um instigante debate, à medida que pressupõe a interdisciplinaridade como perspectiva formativa. É importante ressaltar que para muitos autores é indissociável o trabalho interdisciplinar inter-relacionado com questões vivenciadas pelos estudantes. O que para o Movimento de Educação do Campo pressupõe a pesquisa como princípio educativo.

As reflexões construídas a partir da pesquisa de campo ajudam-nos a compreender que as proposições acerca da interdisciplinaridade no Curso de Licenciatura em Educação do Campo incidem como instrumento de transformação da prática pedagógica por possibilitar o diálogo entre as disciplinas que constitui as áreas de conhecimento e por permitir interação entre elas. Para tanto, cogita-se o trabalho coletivo como aspecto necessário a essa construção. De igual modo, vislumbram os estudos alusivos às perspectivas interdisciplinares e constantes reflexões. Outro interessante elemento, diz respeito, a permanência das disciplinas e por último a realidade dos sujeitos como elemento que assinala a pesquisa como artifício da formação docente. Sobre este último aspecto incidirá as análises do próximo tópico.

3.3. Pesquisa como princípio educativo: como aporte à formação docente e transformação dos processos educativos nas escolas do campo

Nosso intuito no presente tópico incide em analisar a pesquisa como perspectiva formativa no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, e compreender quais proposições o Movimento de Educação do Campo salienta para as escolas do campo.

Conforme Pontuschka et al (2009), a pesquisa como elemento educativo para formação docente vem sendo a muito tempo debatida. No entanto, assinalam que poucas são as bibliografias que a salienta “como princípio cognitivo e formativo de professores para escola básica” (2009, p. 94). Segundo as autoras, o Ministério da Educação tem chamado atenção, à demasiada perspectiva acadêmica sobre este artifício, assinalando que essa concepção tem impossibilitado conceber a pesquisa como instrumento que nos permite a “compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno e de busca de autonomia na interpretação da realidade” (2009, p. 95).

Nessa perspectiva o Movimento de Educação do Campo vem materializando discursos e práticas relacionados à pesquisa como uma dinâmica formativa. Institui a pesquisa como princípio educativo requer envolver problemáticas da realidade dos sujeitos dos campos com objeto de estudos, seja nos cursos superiores vinculados a formação desses sujeitos, seja nas escolas de educação básica, localizadas no campo.

É importante ressaltar que a pesquisa nesse contexto não visa apenas vislumbrar tensões vivencias pelos sujeitos do campo, mas também investigar a vivencia em diferentes dimensões, tais como: a dimensão política, econômica, social, religiosa, questões simbólicas, dentre outras. Portanto, o termo, “problemáticas da realidade” devem ser compreendidos nesse trabalho como os diversos fenômenos que envolvem a vida no campo.

Segundo Arroyo (2012), a pesquisa como princípio tendo problemáticas da realidade do campo como proposição formativa, é uma demanda dos sujeitos vinculados aos movimentos sociais que adentram as universidades:

Na medida em que os (as) militantes educadores (as) dos movimentos que chegam a esses cursos carregam radicalidades políticas, culturais e educativas, acumuladas nas lutas dos movimentos, eles passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento desses saberes, valores, concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação.

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização

escolar, de ensino aprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo. Nessas tensões, vai se conformando a concepção de formação de professores e professoras do campo (ARROYO, 2012, p. 363).

Essa radicalidade, segundo o autor, provocou o repensar dos formatos dos cursos de Pedagogia, voltados a atender esses sujeitos, no âmbito da pesquisa e até mesmo no âmbito curricular. Como salientamos no primeiro capítulo deste trabalho, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Campus de Marabá, é resultado de experiências anteriores, como as experiências nas turmas de Pedagogia do Campo e Letra PRONERA, dentre outros, e que, portanto, mantivera muitas características desses cursos, das quais, a pesquisa como princípio educativo é uma entre elas.

A pesquisa é o resultado do trabalho acadêmico direcionado aos estudantes do curso na alternância pedagógica Tempo-Espaço-Universidade entre os meses de janeiro a fevereiro e julho a agosto de cada ano, para serem desenvolvidos na alternância pedagógica Tempo-Espaço-Localidade entre os meses de março a junho e setembro a dezembro. Ao retornar ao Tempo-Espaço-Universidade ocorre a socialização da pesquisa com apresentações e entrega de relatório das pesquisas realizadas pelos estudantes. Conforme Silva e Alcântara Neto (2014):

O curso de Educação do Campo é fundamentado na Pedagogia da Alternância, em que a organização das atividades acadêmicas privilegiam um processo formativo *em e por meio* (Grifo dos autores) de diferentes tempos, espaços e práticas, articulado entre sessões Tempo Espaço Universidade, quando os educandos fazem disciplinas e trabalhos realizados nos períodos intervalares (janeiro-fevereiro e julho-agosto) no âmbito da Universidade, e o Tempo Espaço Comunidade, o qual corresponde o tempo das práticas de pesquisa social e educacional, práticas pedagógicas e estágio docência, configurando-se como momento de investigação acadêmica acerca do cotidiano pedagógico das escolas rurais e das comunidades em que elas se situam (SILVA e ALCÂNTARA NETO, 2014, p. 263).

Assim, pesquisa como dimensão formativa no curso incide pelo intuito de inter-relacionar problemáticas da realidade dos sujeitos do campo aos conhecimentos construídos pela ciência. Construído assim interações entre conhecimentos científicos, saberes populares e vivencia. Para Silva, a pesquisa seria um dos princípios do curso, com a função de construir o que denominou de “diálogo de saberes” com o conhecimento científico:

Um terceiro princípio é esse do diálogo de saberes de forma simplificada, que é pensar que não precisa dialogar apenas categoria, conceito científico, mais também categorias, conceitos e práticas, diversas, outras, de produção de conhecimento. Isso remete a uma questão que na Educação do Campo é muito importante que é o princípio de que o sujeito aprendente, que seria o sujeito em formação, ele é um sujeito de conhecimento (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Essa façanha redimensiona o processo de sistematização das pesquisas, pois visa incorporar valores dos campos: científicos, saberes populares e vivência, tornando os resultados mais abrangentes. Para tanto, o docente Possas considera necessário novos paradigmas:

[...] trabalhar com saberes tem que pensar num outro paradigma pra pesquisa. Primeiro que a pesquisa não pode ser uma pesquisa autoritária, ela tem que ser unilateral. Como eu disse antes é você pensar na pesquisa problematizando o objeto. Não entender as pessoas como objeto, mas objetivar o humano é complicado, mas sim, de você construir uma proposta de diálogo e coletiva. Talvez seja algo muito parecida a Educação do Campo com a Antropologia Simétrica de tentar distanciar esse fosso epistêmico que foi criado entre os conhecimentos e tentar tecer propostas que envolva a participação de diferentes sujeitos. Então eu acredito muito nisso (POSSAS, entrevista concedida em 04/02/2016).

A docente Alves, ao refletir sobre inserção das problemáticas da realidade como dimensão formativa, vislumbra ser essa façanha que garante a Licenciatura em Educação do Campo um possível diferencial em relação aos demais cursos superiores do país. Ela afirma que:

[...] o Curso de Educação do Campo aqui na região, ele tem esse diferencial forte. Talvez das demais licenciaturas, não sei. Das demais universidades brasileiras. Por considerar o campo como experiência que dá os elementos necessários pra construção de uma proposta do Curso de Educação do Campo. Então eu acho que tem todo esse conjunto de elementos da história e da trajetória que dão suporte a pensar esse curso [...] Eu acho que tem um elemento aí que é o tom. Essas organizações do campo, isso é muito forte também. Então esse curso não foi pensado por meros intelectuais. Primeiro ele é uma demanda muito forte, e a universidade não acata só uma demanda. A universidade é provocada a pensar como atender essa demanda. [...] A universidade abre os seus muros, suas portas. Não de boa vontade é claro, mas por ter um conjunto de pessoas que estão articuladas com o debate nacional que pensa, que questiona a estrutura agrária, que questiona a utilidade do campo. Enfim, o nosso curso ele tem esse diferencial dos demais. Então além da participação, o tom que os movimentos sociais dão e toda uma carga teórica, de teóricos nacionais sensibilizados e discutindo, fazendo debate social, que está na mídia, que está na rua, que está nos acampamentos, que está nos assentamentos. Então eu acho que o curso ele tenta responder a esse conjunto complexo de elementos que se apresentam (ALVES, entrevista concedida em 27/01/2016).

A realidade dos sujeitos do campo, apresentada pela docente Alves como *locus* necessário para se pensar a educação do e no campo no ensino superior reforça e respeita a concepção de que o processo formativo dos sujeitos deve partir do “chão onde pisa a escola”. Por outro lado, essa perspectiva salienta e possibilita o empoderamento dos sujeitos do campo, por fornecerem dados e análises sobre sua comunidade, ao mesmo tempo em que permite refletir e repensa-la não somente como foco de pesquisa, mas como espaço de atuação.

Para além, desse processo que vincula peculiaridade ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, podemos vislumbrar nas palavras da docente Costa, que o curso traz

também em sua estrutura uma estreita relação entre área de conhecimento, interdisciplinaridade e pesquisa:

[...] a Educação do Campo esse processo formativo. Ele se dá com base a realidade do educando. Nesse processo que dialoga e que se dá a alternância pedagógica, a pesquisa, [...] no processo formativo. Então é esse movimento da Educação do Campo no seu processo formativo onde a área, também o conhecimento sistematizado, o conhecimento produzido na área vem dialogar com essas experiências, com o que se tá produzindo naquele momento [...] E à medida que eu aciono esses conhecimentos sistematizados e o que eu passo a produzir, ou que vou me munir das ferramentas também com quais foram construídas esses conhecimentos sistematizados, pra refletir, operar, fazer uma leitura dessas realidades. Também eu estou acionando de certa forma essas ferramentas de modo interdisciplinar, relacionando a área do conhecimento e produzindo que é o processo da Educação do Campo, desse movimento de construí outro conhecimento, de refletir sobre o conhecimento produzido, de pensar, não de forma fechada de um campo de conhecimento, mas dialogando com esses campos pra entender melhor essa realidade, essa complexidade, que se representa nesse processo. Então acho que aí que tá essa relação, esse movimento entre Educação do Campo, área de conhecimento e interdisciplinaridade (COSTA, entrevista concedida em 27/01/2016).

Cogita-se que os resultados de pesquisas, oriundos dos processos educacionais elaboradas na comunidade podem fornecer significativos subsídios para prática pedagógica. Para além, dessa possibilidade conjectura-se a valorização dos fatos que ocorrem na localidade. Bittencourt (2009), ao refletir sobre a vertente de autores que concebem o cotidiano como campo de análise, afirma que:

Os autores que se ocupam da história do cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em forma política contestatória, e identificar as lutas de resistências a mudanças, o apego a tradições (BITTENCOURT, 2009, p. 167).

Já no contexto escolar defende que seja campo no qual se vislumbre “as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação” (BITTENCOURT, 2009, p. 168). Para autora, a história do cotidiano e a história local estão estritamente interligadas e se configuram por “estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamento de histórias, tanto do presente como do passado. (2009, p. 168)”.

Apesar das reflexões de Bittencourt (2009), serem estritamente ligados ao objeto de estudo de história, a saber: “o passado”, nos ajuda a refletir sobre o aspecto da história local, ao afirmar que: “[...] tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno [...]” (2009, p. 168).

Essa reflexão possibilita visualizar os estudos sobre as questões apontadas nas comunidades rurais e a valorização das lutas sociais, à medida que valorizam todos os sujeitos estão envolvidos em tramas sociais e que de uma forma ou de outra são responsáveis por diversos acontecimentos. Segundo a docente Silva, essa prática, resultaria no processo de aprendizagem no qual o próprio sujeito se reconheceria como produtor de conhecimento ao dizer que:

[...] eu aprendo por que eu tenho que me reconhecer como sujeito produzindo conhecimento, sobre mim e sobre o mundo, que é uma coisa que também tava muito posta no que o pessoal chama do método Paulo Freire, nos temas geradores. Pegar justamente as categorias significativas pros sujeitos e ir problematizando elas e colocando elas em diálogo com o conhecimento já sistematizado, científico (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Cogitamos que para o Movimento de Educação do Campo ter os acontecimentos locais como objeto de estudo, se configura como campo de reflexão para os sujeitos envolvidos, sobre as tensões presentes na localidade e a identificação dos diferentes agentes sociais, e de igual modo, compreender a relação local com o restante do mundo e não como um campo isolado.

Outro importante aspecto, diz respeito, a própria prática pedagógica articulada por essas demandas e por outras transformações vivenciadas pelos sujeitos. Para Silva, a importância da inserção de fenômenos da realidade na prática pedagógica advém: “Por que se for apenas o consumo, ou a reprodução do que tá pronto é a possibilidade do conhecimento não ter significado, não ter sentido, não ter relação com a vida e não ter um impacto na vida do sujeito é muito grande” (SILVA, entrevista concedida em 19/01/2016).

Gaia, ao refletir sobre o labor dos sujeitos do campo, salienta a necessidade da pesquisa, para além apresenta algumas questões que incidem na pesquisa do curso da Licenciatura em Educação do Campo, ao dizer que:

[...] no viés da compreensão do trabalho acredito que a Educação do Campo está preocupada com isso. O quê que o sujeito faz? Quais são suas práticas socioculturais, que são, digamos, importantes lá? Ou a menos importante. E aí você dá visibilidade pra isso. Poder tá trazendo para o contexto escolar essas práticas socioculturais. É difícil? [...] Mas estou falando isso em termo de currículo, essa identidade curricular, mas é um anseio de que as escolas do campo possam contemplar objetos das diferentes áreas, que possa trabalhar problemáticas que não é um objeto propriamente da escola e da academia, mas é um objeto das práticas socioculturais que estão lá. Você só vai encontrar, dá visibilidade a eles se você valorizar esses conhecimentos (GAIA, entrevista concedida em 27/01/2016).

A docente Moreno apresenta que o foco em problemáticas da realidade, trata-se de esforço de ressignificar, revalorizar esses saberes. Ela diz:

O que a gente tenta fazer é buscar esse saber que tá invisibilizado. Então o saber dessas populações na faculdade, na academia, digamos assim, ele muitas vezes não é levado em consideração. Ele, um saber dito de saber popular, ou como vulgar, ele é tachado de algo pejorativo. O que a gente tenta fazer é dá visibilidade pra esse conhecimento e mostrar que ele é tão importante quanto o científico e que eles precisam dialogar (MORENO, entrevista concedida em 22/01/2016).

Ao repensar a escola, o Movimento de Educação do Campo orienta que haja produção de conhecimento, visando garantir a sistematização de processos que ocorrem no interior das comunidades rurais. A escola, vista muitas vezes, como centro cultural e como “coração” dessas localidades, recebe a função de construção de conhecimento, o que torna mais complexa sua tarefa, pois para além, de socializadora do conhecimento produzido, como sistematizadora de questões das localidades para fomentar processos de transformações dessas realidades.

Esse instrumento sinalizaria uma formação de identidades e de classe dependendo do contexto da escola, se transformando em dimensões políticas, à medida que reflexões críticas sobre as problemáticas que ali ocorrem, possibilitassem aos sujeitos perceberem os diferentes fatores envolvidos nesses fenômenos.

Esse trabalho crítico ocorreria na apropriação dos conhecimentos científicos, diante das tensões que as temáticas identificadas pelas pesquisas incitariam para explicarem diferentes fenômenos, redimensionando a escola a sua tarefa primeira, de socializadora de conhecimento.

Em contrapartida, essa prática estimularia os docentes, atuantes das escolas do campo, a construir instrumentos didáticos-pedagógicos e constantes reflexões sobre o contexto que a escola está inserida, nas suas múltiplas dimensões, intensificando o trabalho intelectual, tendo como efeito, a não dependência exclusiva do livro didático, pois o conteúdo se tornaria artifício para compreender a realidade do próprio estudante, condicionadas pelas questões, sociais, políticas, econômicas e culturais. Fomentaria assim, método diferenciado, em diversos aspectos, sem perder a dimensão da formação humana de cunho crítico.

Uma estratégia formativa, que demarca oposição e ao mesmo tempo busca amenizar as lacunas na formação da população do campo, por acreditar que a familiaridade com elementos que estão fora da escola, mas presentes no “currículo exterior” vivenciado pelos estudantes como enfatiza (SACRISTÁN, 1998), torna os conteúdos mais inteligíveis.

Por outro lado, vislumbra-se um papel ativo dos docentes e discentes na elaboração de materiais didáticos, e não apenas como consumidores, pois “podem dá lugar a uma profissionalização própria ao elaborar o currículo e que não seja a de se dobrar a lógica dos

especialistas que produzem os conhecimentos em parcelas separadas” (SACRISTRÁN, 1998, 77).

As reflexões, frutos da pesquisa de campo, permite-nos concluir que a pesquisa como princípio educativo é um instrumento no qual o Movimento de Educação do Campo vislumbra a possibilidade de construir análises sobre as diferentes localidades que compõe o campo. No âmbito da produção de conhecimento evidencia-se como estratégica ao diálogo entre conhecimento científico e os saberes populares. Ao mesmo tempo em que tenciona a formulação de novos paradigmas que reconheçam os indivíduos do campo como sujeitos de conhecimento.

Para além, das cogitações destacadas nas conclusões de cada tópico, como por exemplo: a área de conhecimento e a interdisciplinaridade como contra ponto a fragmentação do conhecimento e como instrumento para repensar o processo educativo em todas as suas dimensões. Neste contexto, área de conhecimento como estratégia de transformação das escolas do campo advém como reestruturação das disciplinas, no intuito de construir práticas e teorias que possibilitem interações entre elas no processo de socialização de conhecimento.

A pesquisa de campo a pontou os princípios que fundam a constituição da forma escolar almejado pelo Movimento de Educação do Campo; no qual as matrizes da cultura camponesa; e o diálogo de saberes possam ser incorporado nos processos educativos; no qual educar é também um processo de politização. Para tanto, as disciplinas são indispensáveis, pois contribuem com seus conceitos e objetos de estudos como ferramenta para melhor intervir na realidade. De modo que, a interdisciplinaridade é projetada como instrumento que mediatiza o intercambio não somente entre as disciplinas, mas entre os saberes populares e o conhecimento científico e também entre as áreas de conhecimento no interior do curso.

A pesquisa como princípio educativo e formativo nessa proposta inovadora que é a Educação do Campo, como instrumento que significativamente contribuiria com o processo de interação entre os saberes populares e os conhecimentos científicos, articulada a interdisciplinaridade na interpretação de fenômenos sociais e naturais.

Vislumbramos que outro relevante aspecto para que as proposições do Movimento de Educação do Campo se concretizem, a formação docente deve ocorrer tanto no âmbito prático quanto teórico, no âmbito da “práxis”. Para tanto, presume-se que ocorra num trabalho coletivo entre docente do curso, em processo de constantes reflexões acerca do trabalho que desenvolvem com estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática abordada neste trabalho centrou-se na discussão voltada a formação docente do campo, centrado numa perspectiva de trabalho multidisciplinar, configurado pela área de conhecimento, interdisciplinaridade e pesquisa, tendo como empiria o curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA.

O interesse em averiguar: em que medida os docentes do curso compreendem a tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área de conhecimento como suporte na concepção da formação docente no curso LPEC e quais aspectos apresentam como potenciais para transformação das escolas do campo?

O contato com as reflexões produzidas no campo da educação, apontam que somente há um pouco mais de um século, os camponeses foram incluídos, nas políticas de educação pública a partir do processo de industrialização, que causou a migração das populações rurais para a constituição das metrópoles, e dos referidos problemas causados a partir da urbanização desordenada, no início do Século XX. Mas também do seu tensionamento na participação da vida política.

Neste contexto, a educação formal que tem acesso às populações do campo foi formulada a partir de uma política de controle migratório ou como formação voltada à mão de obra, inserção imediata no mercado capitalista para diminuição de conflitos sociais. Houve ainda o processo de resistência, pelas oligarquias rurais em ofertar o ensino, pela concepção atrasada de que o trabalho rural não necessitaria de instrução escolar.

Outro entrave que justificou historicamente o tardio ingresso da população rural na educação formal está relacionado com a prática de uma educação elitista construídas pelos jesuítas, desde a colonização portuguesa no Brasil, voltados a uma minoria. É importante ressaltar, que o ensino de perfil humanístico, era ministrado somente aos filhos dos senhores, que não fossem primogênitos ou mulheres. Com a presença marcante da Igreja Católica na formulação e no desenvolvimento do ideal educativo europeu que foi transplantado.

Nossa história de forte concentração de terra e pela ausência de direitos, percebemos que foi a luta dos camponeses que tendo sido excluído do acesso a terra e da escola que vai alterar algo na constituição da negação dos direitos.

Esse contexto, de transformação social, política e econômica alterou a situação de parte da população, principalmente dos antigos escravos livres e empobrecidos, que saíram da condição de escravos, para se tornarem agricultores assalariados. O processo de concentração de terra, por sua vez, ocasionou a expulsão de significativa parcela da população do campo,

auferindo a muitos desses sujeitos à condição de agricultor de mobilidade, ou seja, sem as benesses do cidadão livre. Sem acesso a condição para se constituir enquanto empregado por via da educação formal, apresentada como a redentora dos problemas sociais e a responsável pela diminuição das desigualdades sociais, essas populações veem-se obrigada a migrarem, ou está no processo de ir e vir entre o campo e a cidade.

Na falta de alternativas, as diferentes formas de manifestações da luta por direitos, dentre elas, a luta pela Reforma Agrária, e interligada, a luta pela educação. No âmbito da política educacional, após quatro décadas de experiências e práticas educacionais ocorridas em diversos movimentos de educação é que se articulam nacionalmente como resultado o Movimento de Educação do Campo, nos finais dos anos 1990. Ao longo, dessas quatro décadas foi possível acumular e concretizar práticas e teorias em torno da educação escolar e não escolar.

As reflexões construídas, neste trabalho, a partir da pesquisa de campo consistem em investigar que o Movimento de Educação do Campo foi instituído a partir da necessidade dos movimentos sociais oriundos do campo de consolidarem políticas públicas referentes à educação voltadas aos povos do campo. O que culminou com a aliança de muitos movimentos sociais na constituição desse movimento de educação.

A partir da materialização do Movimento de Educação do Campo alianças com instituições governamentais como universidades foram realizadas. Além de possibilitar discussões com o governo federal que concretizassem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Caldart (2010), ao analisar o percurso do curso, alerta pela disputa pelo conceito de Educação do Campo também pelo agronegócio, e por isso uma vigilância sobre se as práticas não tenham contraditoriamente, com a visibilidade desse setor e com as projeções do capital agroexportador. Segundo a autora, a necessidade do acesso a terra foi o principal motivo das proposições dos movimentos sociais entrarem na agenda do estado; em confronto com a visão capitalista de uso da terra apenas para produção a partir da exportação de commodities.

A criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Sudeste do Pará ocorrida em 2009, na UNIFESSPA, representou o fortalecimento das práticas pedagógicas em torno da formação docente, alicerçadas na construção de um projeto com as populações do campo. Para tanto, percebemos que a proposta de alternância pedagógica considerando os diferentes tempos e espaços educativos, que sustentam a concepção de curso requer um trabalho multidisciplinar, por isso a necessidade do suporte em outra forma escolar. Os conceitos de área de conhecimento, interdisciplinaridade e pesquisa serão bases nesse

processo, construídos em experiência de cursos anteriores a partir do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

No intento de concretizar trabalhos educativos que vinculem o “chão onde pisa a escola” é que incide a discussão de transformação das práticas pedagógicas, por redimensionarem o currículo escolar incluindo a ele, problemáticas da realidade, como contra ponto às perspectivas capitalistas no âmbito da educação, principalmente contra o fechamento de escolas, ao mesmo tempo em que busca reconfigurar a concepção de campo como lugar do atraso, pobreza e marginalidade e por respeitar os sujeitos como matriz educativa, e como sujeitos de conhecimento.

Para tanto, consideramos imprescindíveis estudos e reflexões acerca desses conceitos e como eles veem sendo materializados como propostas para a formação dos professores do campo, se tornando princípios que sustentam o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

As reflexões, a partir da pesquisa de campo, acerca da interdisciplinaridade assinalam como fenômeno social que antecede as disciplinas e que somente no século XIX as disciplinas tornam-se centralidade como construtoras de conhecimento. No entanto, na segunda metade do século XX, crises acerca das ciências vão salientar o retorno interdisciplinaridade como possibilidade de construir leituras que abranjam a totalidade dos fenômenos, e a troca de conhecimento entre as disciplinas.

Outro importante aspecto desse processo são as tensões epistêmicas, tanto no que diz respeito, à contestação dessa prática, como questões relacionadas a vertentes teóricas que variam e muitas vezes permitem que práticas e discursos reúnam partes dessas diferentes vertentes constituindo-se no ecletismo teórico.

No âmbito educacional a interdisciplinaridade é concebida como mediadora do diálogo entre as disciplinas no processo de socialização visando integrar o conhecimento produzido pelas diversas ciências e torna-los mais inteligíveis. São esses elementos que possibilitam ao Movimento de Educação do Campo integrar a interdisciplinaridade, a sua proposta de intervenção.

Como salientamos o Movimento de Educação do Campo é resultado de ações políticas coletivas entre os movimentos sociais do campo ocorridas ao longo de décadas, no qual experiências e práticas educativas foram construídas nesse percurso. Essas experiências e práticas educativas conforme enfatizamos tiveram e ainda tem como propósito formar sujeitos capazes de interpretar cada fenômeno social e intervir se necessário.

A pesquisa de campo nos permitiu refletir sobre o processo construído pelos docentes do curso, de repensar os conceitos em torno da área de conhecimento, da interdisciplinaridade e da pesquisa, a partir das teorias que norteiam o curso, e concluir que não há uma perspectiva homogênea de compreensão desses conceitos entre os docentes. Os elementos que formam essa tríade além das concepções elaboradas pelo Movimento de Educação do Campo há concepções construídas a partir das teorias nas universidades, as mesmas estão em processo de elaboração, na construção teórica e prática.

A pesquisa de campo permitiu perceber que por se tratar de um curso e também de um movimento de educação ainda novo, os conceitos em torno do curso estão em processos de elaboração e reelaboração constante. Assim cogitar a educação formal pelas proposições do Movimento de Educação do Campo em seus diferentes níveis exige o movimento de pensar e repensar práticas e teorias em constante relação com o cotidiano das comunidades onde está escola. Nesse sentido, é importante enfatizar, a necessidade de incluir as reflexões a área de conhecimento, a interdisciplinaridade e a pesquisa como elementos que configuram o curso LPEC e como aporte a proposta de alteração do currículo escolar das escolas do campo. Portanto, um desafiante processo a ser construído.

Um significativo aspecto, da necessidade de constantes reflexões referente ao curso e ocorre pela compreensão de que tratamos de um movimento dialético que visa refletir sobre as tensões do seu tempo. Por esse motivo o curso LPEC estar sujeito a transformações, seja elas motivadas pelos estudantes ao indicar mudanças necessárias, sejam os docentes no processo de amadurecimento e consolidação das propostas, seja a conjuntura mais geral tencionada pelo Estado, sociedade e as pelas comunidades rurais.

Assim acreditamos que esse movimento ocorrerá também nas escolas do campo à medida que os egressos do curso LPEC adentrem as escolas, pois como enfatizamos a formação docente com princípios oriundos do Movimento de Educação do Campo incide principalmente pela compreensão que esses agentes ao atuarem nas escolas do campo construirão práticas pedagógicas vinculadas a esse movimento de educação.

É importante enfatizar que construir reflexões não se trata apenas da necessidade tencionadas pelos fenômenos sociais, ou outros, mas que a educação seja ela formal ou não deve ocorrer na relação teoria e prática. Essa concepção de trabalho nos parece exigir, portanto, um constante processo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem, independente dos fatores externos. Seria então uma atitude profissional ou militante.

A pesquisa de campo indicou que o trabalho pedagógico articulado em área de conhecimento, interdisciplinaridade e pesquisa incide como projeções que possibilitam alterar

o formato da educação formal vigente em muitas escolas do campo. Esses instrumentos vinculados a outras perspectivas, oriundas do Movimento de Educação do Campo visa à formação integral dos sujeitos.

À área de conhecimento como sustentação a formação docente no interior do curso LPEC advém como composição didática que possibilita ao curso garantir a habilitação em diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. Essa perspectiva formativa ocorre na contraposição à fragmentação do conhecimento. Assim a área de conhecimento incide como estratégia de reunir disciplinas semelhantes para dialogarem entre si em um processo interdisciplinar.

É importante enfatizar que o processo interdisciplinar que se almeja desencadear nas escolas do campo e no curso LPEC não foca apenas o interação entre as disciplinas afins, mas sim entre as diferentes áreas de conhecimentos e as disciplinas que a compõem. Outro importante elemento que a formação por área de conhecimento não visa formar especialistas em determinadas disciplinas, mas sujeitos que ajudem a pensar a integração de conceitos entre as ciências que integram o currículo escolar.

Nesse contexto a interdisciplinaridade advém como instrumento que possibilita a interação entre os diferentes campos que compõem o currículo escolar e de igual modo no curso. A interdisciplinaridade teria a função de integrar os conhecimentos das diversas disciplinas no intuito de tornar o conhecimento mais inteligível por ser tratado por as disciplinas e ao mesmo tempo mais complexo por ser apresentado pelas diferentes ciências.

Outro importante fator é o trabalho coletivo enfatizado como necessário aos docentes que buscam consolidar práticas pedagógicas interdisciplinares, ou seja, trata-se de um trabalho intersubjetivo que envolve no âmbito da educação os diversos docentes atuantes nas universidades ou nas escolas. No caso do colegiado do curso LPEC que almeja construir um processo educativo que vincule a interdisciplinaridade, nos parece indispensável um trabalho que se configure com a perspectiva do trabalho coletivo.

Uma importante característica salientada pelo Movimento de Educação do Campo, quanto ao trabalho interdisciplinar nas escolas do campo é que a interdisciplinaridade para esse movimento de educação advém como instrumento que possibilita a interação do conhecimento, melhor dizendo, é o elemento que oportunizar aos estudantes a leitura pelas diferentes óticas das ciências sobre determinados fenômenos, sem destituir as disciplinas que compõem o currículo escolar.

Percebemos que a pesquisa no interior do curso LPEC advém como elemento crucial, para o levantamento de informações relacionadas às comunidades rurais, e também como

meio pela qual, discussões referentes às problemáticas dessas comunidades podem interagir com as reflexões construídas na universidade. A pesquisa incide como meio pelo qual os saberes populares podem dialogar no interior da academia como o conhecimento científico. Esse processo salienta as localidades onde residem os estudantes como lócus de pesquisa, o que significa envolver tensões vivenciadas por esses sujeitos. Essa

Desse modo a pesquisa se constitui no curso LPEC como perspectiva formativa, pela contribuição de redimensionar os conceitos referentes a determinadas questões sociais e também naturais. Esse processo nos parece garantir ao curso características peculiares frente aos demais cursos de licenciatura, pois para além das questões apresentadas até então, visa-se incluir questões interligadas a vida dos estudantes, redimensionando acontecimentos que aparentemente subjetivos ao intersubjetivo, a medida que inclui a história de vida dos estudantes e as problemáticas das comunidade onde moram, a questões sociais mais amplas como, por exemplo, migração, emprego, educação escolar, dentre outros.

Não objetivamos com esse trabalho esgotar o debate acerca da tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área de conhecimento, nem tão pouco construir verdades absolutas referentes ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo, pois como salientamos nossos objetivos se limitam a compreender, em um trabalho de graduação, a tríade: pesquisa – interdisciplinaridade – área de conhecimento como estão estruturadas como proposta de transformação das escolas do campo e como dinâmica prática no interior do curso, a partir da compreensão dos docentes que compõem o quadro do curso LPEC.

Assim concluímos que em quanto egresso do curso as reflexões construídas neste trabalho possibilitaram aprofundar a compreensão sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mas especificamente referentes à pesquisa, interdisciplinaridade e área de conhecimento o que acreditamos contribuir com futuros trabalhos nas escolas do campo no processo de alteração das práticas pedagógicas. Seja na forma de organizar as disciplinas, seja pela interação entre as disciplinas que compõe o currículo que compreendemos necessário construir. Reafirmando o dialogo dos saberes populares com o conhecimento científico.

REFERENCIAS

ANJOS, Hildete Pereira dos; e MICHELOTT, Fernando. **Dinâmicas territoriais e sociedade:** Uma experiência de Pós-graduação Interdisciplinar na Amazônia Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/download/...> Acessado em 06 de julho de 2016.

ANJOS, Maura Pereira dos. Institucionalização da Formação Superior em Educação do Campo: materialização a partir dos princípios. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 6, n. 2, p. 356-377, jul./dez. 2015. Disponível em <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/issue/view/20> Acessado em 26 de fevereiro de 2016.

ARROYO, Miguel G. Formação de Educadores do Campo In:__: **Dicionário da Educação do Campo**. Organizado por: Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, Outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade; CALUZI, João José; e NARDI, Roberto. **Interdisciplinaridade: Concepções de professores da área ciências da natureza em formação em serviço**. *Ciência & Educação*, v. 10, n. 2, p. 277-289, 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n2/09.pdf acessado em 12 de julho de 2016.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3ª edição, São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

CALDART, Roseli Salette. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In:__. **Caminhos para transformação da escola:** Reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo./organizado por: Roseli Salette Caldart; textos Andréa Rosana Fetzner...et al. 1 ed.--- São Paulo, Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas de uma análise do percurso In:___ MOLINA, Mônica. **Educação do campo e pesquisa:** questões para reflexão, Volume II Brasília, 2010. p.103-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 11ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu V. 10 N° 1

HEBETTE, Jean e NAVEGANTES, Raul. (org.). **CAT – Ano décimo: Etnografia de uma utopia**; Belém, UFPA, 2000.

KOLLING, Edgar Jorge et al (Org's). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. – São Paulo: Cortez, 1999. - (Coleção questões de nossa época; v. 70).

LIMA, Josilene Nunes de; e COSTA, Rita de Cássia Pereira da. Educação do Campo e pesquisa no processo formativo: uma contribuição do tema Religiosidade Popular. In: **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Organizadores: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; e RIBEIRO, Nilsa Brito, orgs. Brasília: MDA, 2014.

MALHEIRO, Bruno Cesar Pereira. **Saberes e território em disputa: construindo uma epistemologia fronteiriça**. Belém: SBS Norte, 2011.

MARTINO Luiz C.; e BOAVENTURA Katrine Tokarski. **O Mito da Interdisciplinaridade: história e institucionalização de uma ideologia**. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós, Brasília, v.16, n.1, jan./abr. 2013. Disponível em: www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/892/644 acessado em 12 de julho de 2016.

MARTINS, José de Souza. In:____. A questão agrária no Brasil e as condições e possibilidades da reforma agrária. **A sociedade vista do abismo: Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica C. SÁ, Laís M. A licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na Formação de Educadores do Campo in MOLINA, Mônica C. e SÀ, Laís M (org). **Registros e Reflexões a partir das experiências piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (35-62).

MORENO, Glaucia de Souza. Reflexão sobre a organização curricular em Ciências Agrária e Natureza na Educação do Campo. In: **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará**. Organizadores: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; e RIBEIRO, Nilsa Brito, orgs. Brasília: MDA, 2014.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 6ª edição. Ed. Loyola, 2003.

PONTUSCHKA. Nídia Nacib [et al]. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PRADO JUNIOR, Caio, In:____. A reforma agrária e o momento nacional. **A questão agrária no Brasil**. Apresentação por José Eli DA Veiga. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Sentido da Colonização; IN: _____. **Formação do Brasil Contemporâneo: colônia.** 7ª reimpr. da 23ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 13-26.

RIBEIRO, Nilsa Brito e COSTA, Lucivaldo Silva da. O lugar da área de Linguagens na Educação do Campo. In:_____. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará.** Organizadores: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; e RIBEIRO, Nilsa Brito, orgs. Brasília: MDA, 2014.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 25ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 33 a 46.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **Considerações sobre a interdisciplinaridade como necessidade no campo da Educação.** Olhar de professor, Ponta Grossa, nov. 1999. Disponível no site: www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1357/1001. Acessado em 12 de julho de 2016.

SILVA, Antonio Kledson Leal; ALCÂNTARA NETO, Constantino Pedro de. Educação do Campo e Gestão Ambiental Rural: uma análise metodológica. In:_____. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará.** Organizadores: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; e RIBEIRO, Nilsa Brito, orgs. Brasília: MDA, 2014.

SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; e RIBEIRO, Nilsa Brito (Org's). **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará.** Brasília: MDA, 2014.

SILVA, M. do S. Da raiz a flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In:_____. MOLINA, M (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SOUZA, Haroldo de; MICHELOTTI, Fernando. O papel das Ciências Agrárias na Educação do Campo. In:_____. **Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará.** Organizadores: SILVA, Idelma Santiago da; SOUZA, Haroldo de; e RIBEIRO, Nilsa Brito, orgs. Brasília: MDA, 2014.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. (Temas em Educação Escolar, n.19).

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências. In:_____. **O que é interdisciplinaridade?** Organizadora Ivani Fazenda – 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

UFPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.** UFPA/Campus de Marabá, 2012.