

A FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR NA PRÁTICA DOCENTE DE EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – CIÊNCIAS DA NATUREZA, DO CAMPUS LITORAL NORTE DA UFRGS¹

The Interdisciplinary Teaching Education in Teaching Practices of the Egresses of Licentiate Course in Rural Education - in Science of Nature area, in Litoral Norte Campus of UFRGS

Cristiane Tusset²

Roniere dos Santos Fenner³

Resumo: Este estudo de caso teve o objetivo de analisar os impactos da formação docente interdisciplinar, na prática docente dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Litoral Norte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁴. A proposta do curso prevê a formação por área de conhecimento, no caso do curso do *Campus* Litoral Norte, na área de ciências da natureza. Esta é uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e, no que se refere à análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo. As evidências apontam que a formação docente interdisciplinar, vivenciada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, reflete-se na prática docente de seus egressos e a perspectiva do trabalho interdisciplinar provoca alterações na prática docente, na postura e na atitude do educador. Mesmo enfrentando obstáculos como a formação docente tradicional e a estrutura dos currículos escolares, os egressos do curso buscam, continuamente, desenvolver um trabalho interdisciplinar.

Palavras-chave: Educação do Campo. Interdisciplinaridade. Prática Docente.

¹ Manuscrito derivado de dissertação de mestrado, A Formação Interdisciplinar na Prática Docente de Egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte da UFRGS. (TUSSET, 2022).

² Mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde pelo Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Educação da UFRGS. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Missões (URI). Técnica em Assuntos Educacionais na UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5523-2990>. E-mail: cristiane.tusset@ufrgs.br.

³ Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde pelo Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Especialista em Educação Interdisciplinar pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (CELER/FACISA). Graduado em Ciências do Ensino Fundamental e Química do Ensino Médio pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Professor Adjunto do *campus* Litoral Norte da UFRGS. Professor do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências na UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3246-8164>. E-mail: roniere.fenner@ufrgs.br

⁴ Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAAE 22983219.7.0000.5347.

Abstract: This study had as objective to analyze the impacts of interdisciplinary teaching education in teaching practices of the egresses of licentiate course in Rural Education in Litoral Norte *Campus* of Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). The proposal of the course predicts the formation by knowledge area, in case of Litoral Norte *Campus*, in Science of Nature area. This is a qualitative search, descriptive, and, regarding the data analysis, it was used the method of content analyses. The evidence points that the interdisciplinary teaching education lived in the licentiate course in Rural Education reflects in teaching practice of their egresses, the perspective of an interdisciplinary work provokes alterations in the teaching practice, in the posture and in attitude of the teacher. Even facing obstacles as the traditional teacher education and the structure of school curricula, the egresses continually seek to develop an interdisciplinary work.

Keywords: Rural Education; Interdisciplinarity; Teaching Practice.

1 Introdução

A história do povo que vive no campo, suas lutas e sua busca por uma educação que respeite as suas especificidades impulsionou algumas modificações no cenário educacional do país. Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que as alterações nas políticas públicas levaram as universidades a produzirem referenciais teóricos que tentam compreender a dinâmica do campo em nosso país e suscitaram a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Dados extraídos no sistema e-MEC⁵, do Ministério da Educação (MEC), mostram que, no Brasil, existem sessenta e seis cursos de Licenciatura em Educação do Campo registrados no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Dentre estes, o curso de graduação de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza do Campus Litoral Norte (CLN), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Tramandaí, Rio Grande do Sul. Este artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado desenvolvida com o objetivo geral de analisar os impactos da formação docente interdisciplinar, nos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do CLN.

A concepção da formação docente alicerçada na interdisciplinaridade perpassa todo o curso, desde o processo de construção de seu projeto pedagógico até o desenvolvimento das práticas de docentes e discentes. A proposta do curso prevê a formação por área de conhecimento. No caso do curso do CLN, na área de Ciências da Natureza, que consiste em uma forma integralizada de trabalhar as disciplinas de química, física e biologia. A intenção é que os educadores egressos desse curso contribuam na superação da disciplinarização dos saberes e promovam uma educação mais completa e plena.

O currículo do curso também evidencia seu aspecto interdisciplinar. Organizado a partir de eixos temáticos e temas transversais, permite que se desenvolva o debate de questões sociais do cotidiano do campo e prioriza a educação para a cidadania. A pedagogia da alternância é mais uma característica marcante dessa licenciatura. Assim, há duas etapas que se alternam durante o semestre letivo: o Tempo Universidade (TU), que acontece no *campus*, com aulas

⁵ Sistema no qual é realizada a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação dos cursos das instituições de educação superior. Em funcionamento desde janeiro de 2007, o sistema permite a abertura e o acompanhamento dos processos pelas instituições de forma simplificada e transparente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

pela manhã, tarde e vespertino⁶; e o Tempo Comunidade (TC), que ocorre na comunidade onde vive o aluno. Nessa segunda etapa, são desenvolvidas as atividades planejadas no TU.

Os egressos do curso, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2013), estarão habilitados para a docência na área de Ciências da Natureza - podendo atuar nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e em disciplinas de cursos técnicos vinculados ao meio rural - e para desenvolver projetos pedagógicos interdisciplinares em espaços educativos, escolares e não escolares e aptos a participarem de elaboração e execução de projetos de desenvolvimento sustentável com base agroecológica.

A dinâmica do curso e a proposta de formação interdisciplinar para docentes na área de Ciências da Natureza se destacam no mundo acadêmico tradicional. O fato de ser apontado como um curso inovador e diferenciado gera a expectativa de uma educação de qualidade. No entanto, provoca algumas inquietações quanto à atuação dos egressos em suas comunidades: “A formação em uma licenciatura fundamentada nos princípios da Educação do Campo reflete na efetivação de uma prática docente interdisciplinar?”

2 A Interdisciplinaridade

Definir o significado da palavra interdisciplinaridade, de acordo com Pombo (2010), trata-se de uma tarefa ingrata e difícil, pois nem mesmo as pessoas que a praticam, a teorizam e buscam a sua definição conseguem ter êxito. Uma complicação apontada pela autora supracitada reside no fato de que se trata da definição não de uma, mas de quatro palavras: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Todas elas possuem a mesma raiz: disciplina; os prefixos *pluri* e *multi* indicam a pretensão de juntar as disciplinas, colocá-las lado a lado; o prefixo *inter* pressupõe a intenção de estabelecer uma ação recíproca entre as disciplinas, integrá-las; e o prefixo *trans* aponta para uma transposição, ultrapassar o que é próprio da disciplina.

Pombo (2006) destaca que a tentativa de romper com o caráter fechado das disciplinas, mesmo que em níveis e graus diferenciados, atravessa a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Tal diversidade de palavras possui em comum a resistência à especialização, de forma que a interdisciplinaridade pode ser definida como o lugar em que a fragmentação das ciências convive com a nostalgia do saber unificado.

Fazenda (2014) indica que o desafio da formação interdisciplinar é conseguir identificar os diversos tipos de saberes envolvidos no ato de ensinar e sempre tomá-los como incompletos e insuficientes. Ao adotar uma atitude interdisciplinar, as dificuldades e as possibilidades diante da produção de conhecimento se expandem, as dificuldades aumentam porque a atitude interdisciplinar busca abordagens cada vez mais abrangentes e complexas para saberes que estavam fragmentados e abrigados em disciplinas. Por outro lado, as possibilidades tornam-se maiores, ocorrendo a instauração de uma nova mentalidade que permite uma nova forma de compreensão.

O fato de a interdisciplinaridade questionar os conhecimentos adquiridos e os métodos a coloca como um fator de transformação da universidade, que, de acordo com Japiassu (1976), deixa de ser o lugar de transmissão do saber e passa a ser o lugar de produção coletiva de um novo saber, o que modifica a relação educador-educando e dá, para a formação superior de professores, um enfoque diferenciado. Para desenvolver o sentido da interdisciplinaridade, é

⁶ Termo utilizado por docentes e alunos do curso, no CLN, para se referir ao período inicial da noite.

fundamental redescobrir a dimensão sintética do ser. Afinal, todo conhecimento humano, antes de ser analítico e especializado, é sintético e global.

O movimento da interdisciplinaridade origina-se na Europa, especialmente na França e na Itália, na década de 1960, época em que movimentos estudantis reivindicam mudanças na universidade e na escola. Para Fazenda (2012), a interdisciplinaridade propõe a observação do fenômeno por uma lente grande angular móvel, que possibilitaria a aproximação ou o distanciamento do referido fenômeno de acordo com o objetivo do estudo a ser realizado. Essa possibilidade, de ver o mesmo fenômeno por ângulos diferentes, desperta no investigador o apreço pela dúvida e pela pesquisa.

A atitude de se colocar em dúvida teorias já construídas não significa isolá-las ou anulá-las. Apenas destaca o caráter de provisoriedade nelas existente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade surge como uma transgressão aos paradigmas de uma ciência escolar configurada em disciplinas,

Esse posicionamento nasceu como oposição a todo o conhecimento que privilegiava o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, às organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma *patologia do saber*. (FAZENDA, 2012, p. 19).

O mundo se constitui de interações e complementaridades, de inúmeros fatores que não se excluem, mas se relacionam, justificam-se e se explicam entre si. Lück (2013) ressalta que, ao estabelecer dicotomias, é preciso entender que se tratam de dimensões distintas de uma mesma realidade. Reconhecer essa complexidade implica buscar estratégias dinâmicas e flexíveis que permitam a sua compreensão, bem como a visualização das conexões existentes. A interdisciplinaridade propõe uma visão global da realidade, não somente a integração dos conhecimentos dos diversos campos de estudo, mas sua associação dialética.

Japiassu (1976) apresenta a interdisciplinaridade como o remédio mais adequado à alienação científica e ao conformismo das situações adquiridas e das ideias impostas. No entanto, por ser tratado de forma superficial, esse remédio acaba por não atingir essa patologia de forma contundente. A metodologia interdisciplinar demanda a reflexão sobre o próprio conceito de ciência e filosofia, promove a desacomodação de posições acadêmicas tradicionais e disponibiliza novos caminhos e novas perspectivas.

A educação para a cidadania, segundo Santomé (1998), deve preparar para a convivência, a partilha e a cooperação dentro de uma sociedade democrática e solidária. Isso implica que as salas de aula se transformem em espaços onde conteúdos culturais, habilidades, procedimentos e valores necessários para a construção desse modelo de sociedade sejam analisados e praticados. O autor pondera que a interdisciplinaridade traz essa formação polivalente e tem, como consequência, uma pessoa mais flexível, solidária, democrática e crítica, capaz de se adaptar a uma sociedade que está em constante transformação e evolução. A interdisciplinaridade é essencialmente um processo e uma filosofia de trabalho, um objetivo sempre buscado, porém nunca completamente alcançado. O autor mencionado acima afirma, também, que o currículo não precisa ser organizado exclusivamente em torno de disciplinas, podendo ser organizado, por exemplo, por temas, tópicos, períodos, ideias ou espaços.

O diálogo interdisciplinar possibilita a criação de um novo campo de conhecimento, que nasce do encontro de dois ou mais domínios do saber. Fazenda (2012) ratifica que o professor

precisa conduzir esse processo, mas para tanto precisa aprender a ver no aluno algo que o próprio aluno, por vezes, não consegue ver nele mesmo ou em suas produções. A alegria, o afeto, a troca, precisam estar presentes na escola para transformá-la em um lugar onde se encontra a felicidade, o lúdico, enfim, o colorido que se espera encontrar no mundo da criança.

A interdisciplinaridade e a superação da fragmentação do conhecimento são bases para a melhoria da qualidade de ensino. A formação integral acontece à medida que é estabelecido o diálogo entre disciplinas e a interação do conhecimento com a realidade. Essa melhoria da qualidade de ensino reflete na melhoria da qualidade de vida, uma vez que o aluno percebe o mundo e a si mesmo de uma forma global e isso permite uma melhor percepção da realidade. A ótica interdisciplinar estabelece uma visão que ultrapassa a fragmentação e a simplificação da realidade e possibilita que o homem perceba a realidade “em seu movimento, constituída por uma teia dinâmica de inter-relações circulares”. (LÜCK, 2013, p. 53).

3 Princípios da educação do campo

Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam ser perceptível, no âmbito das relações sociais, a prevalência da lógica e dos valores urbanos sobre o rural. A interação campo-cidade faz parte do desenvolvimento do país, porém ela se dá com o predomínio do urbano sobre o rural. A sociedade tende a considerar a população do campo (indígenas, negros, quilombolas e trabalhadores rurais) como a parte atrasada da sociedade, à margem do seu projeto de modernidade, e os camponeses e os indígenas são classificados como espécies em extinção. A concentração de propriedade e de renda no campo, provocada pelo modelo capitalista utilizado no Brasil, implica migração da população do meio rural para a cidade, crescimento da população urbana, desemprego e intensificação da violência, sendo que essa modernização capitalista acaba por excluir uma parcela da população brasileira.

Para Caldart *et al.* (2012), esta percepção faz com que as reações políticas de movimentos sociais indígenas, negros e quilombolas sejam extremamente relevantes, visto que afirmam identidades positivas e descontrolam hierarquias, lugares e papéis sociais inferiorizantes e segregadores. Esta é também a razão pela qual um projeto de educação básica do campo precisa incluir uma visão mais rica do conhecimento e da cultura do campo. Diferente das concepções orientadas para a inserção no mercado, que valorizam o individualismo, a competição e o consumismo de coisas e de pessoas, a concepção de formação contida nas políticas da Educação do Campo parte da reflexão sobre o perfil de ser humano que se deseja formar para o campo e para a sociedade. Tais valores contrapõem-se aos valores capitalistas, baseando-se no ideal da coletividade, na solidariedade, na superação da propriedade privada, na construção de uma sociedade em que todos trabalhem, recusando a forma na qual uns vivem do trabalho de outros.

Importante destacar que, no que se refere à média de anos de estudo da população jovem, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em suas linhas de base, apresenta números alarmantes, que expõem a distinção entre a educação ofertada no campo e a educação ofertada em áreas urbanas. A média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos na área urbana, em 2013, era de 10,1 e, na área rural, de 7,8, número significativamente menor. Tais dados revelam a complexa e preocupante situação de jovens que residem em áreas rurais e que estudam, em média, 2,3 de anos a menos que os jovens que residem em áreas urbanas.

Na busca por sanar a disparidade na média de anos de estudo entre a população urbana e a população do campo, o PNE, 2014-2024 define como sua oitava meta:



Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para populações do campo, na região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (INEP, 2015, p. 137).

Esse documento ainda afirma que a concretização do direito à educação está profundamente ligada à garantia de que todos os cidadãos possam acessar as instituições escolares e, nelas, encontrar condições para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Ou seja, a garantia do direito à educação requer que esta seja significativa, que possibilite a transformação da vida dos indivíduos e que estes sejam capazes de modificar positivamente a sociedade.

Por outro lado, uma parcela dos sistemas estaduais e municipais de ensino insiste na política de fechamento das escolas do campo, por meio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas. Caldart *et al.* (2012) argumentam que essa política contribui para a evasão, a repetência e a distorção série–idade na medida em que as viagens realizadas pelos estudantes de casa até a escola são cansativas, sendo mais um fator para desistência.

Para que a escola seja vista como lugar de formação humana, Arroyo, Caldart e Molina (2011) ponderam que é preciso perceber os elementos que compõem seu cotidiano e compreender que todos estes elementos estão vinculados a um projeto de ser humano. Afinal, se a escola é lugar de formação humana, não pode ser considerada apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual, mas o lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano. Caldart *et al.* (2012) destacam que a Educação do Campo não é “para” nem “com”, mas “dos camponeses”. Ela combina a luta pela educação com a luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. A Educação do Campo procura unir a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do estado e apresenta uma intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais.

A Educação do Campo tem sua origem no final da década de 90, nascida da luta do Movimento da Educação do Campo por políticas públicas de educação que garantam, aos povos do campo, o acesso a uma educação pública de qualidade. O Parecer N.º 36/2001 e a Resolução 01, de 03 de abril de 2002, tratam das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo e trazem orientações referentes às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino, com o atendimento escolar que priorize o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar sob a perspectiva da inclusão.

A defesa pela Educação do Campo surge como uma alternativa para corrigir a desigualdade histórica sofrida pelas populações do campo em relação ao acesso à educação básica e superior. Caldart *et al.* (2012) destacam que essa desigualdade possui determinantes históricos, radicais e profundos, que transpõem a desigualdade de acesso, estando relacionada a classificação dessas populações como diversas pelo padrão segregador do conhecimento, que é estruturante em nossa história política.

4 A Licenciatura em Educação do Campo e a formação docente interdisciplinar

Apesar das instituições educativas terem evoluído, Imbernón (2011) lembra que isso ocorreu sem que houvesse a desvinculação com suas diretrizes originárias, mantendo-se, a



escola, centralista, transmissora, selecionadora e individualista. No entanto, para uma educação transformadora que auxilie na superação de desigualdades sociais é preciso valorizar o relacional, o dialógico, o cultural, o contextual e o comunitário. Se a educação tornou-se mais complexa, o mesmo acontece com a profissão docente, pois, para educar os futuros cidadãos de uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora, é preciso abandonar a concepção de mera transmissão de conhecimento, que se tornou ultrapassada. Desse modo, a formação docente não pode se restringir à atualização científica, pedagógica e didática, sendo necessário refletir acerca dos espaços de participação e das ações que tornam possível a aprendizagem.

A formação docente focada na avaliação de conteúdos acadêmicos e limitada a componentes curriculares avaliados em testes de proficiência, na visão de Molina e Martins (2019), desconsidera outros conteúdos e dimensões relevantes para a plena formação humana. A formação profissional, segundo Maldaner (2000), insiste em currículos fundamentados na racionalidade técnica positivista, propende a separar o mundo acadêmico da prática docente, prioriza as disciplinas de ciências aplicadas, trabalha com situações ideais e não considera devidamente as situações reais que o licenciando irá vivenciar em sua prática profissional. As dificuldades e limitações para tratar com a realidade da escola emergem no momento em que esses professores iniciam sua atuação profissional, visto que na universidade houve pouca preocupação com a formação específica para o exercício do magistério. Para transformar a escola tradicional é preciso desencadear e promover novas estratégias visando ao diálogo entre conteúdos científicos e contexto socioterritorial. A escola tradicional, através de seus métodos, ensina, além de conteúdo, uma postura de submissão e obediência. A promoção de tempos e espaços educativos diversificados permite ao educador ser protagonista do seu próprio processo formativo e o impele a promover processo semelhante na escola onde atua.

Em 2004 é realizada, em Goiás, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo que tem, como uma das proposições, a formação de professores para atuar em escolas do campo. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), através do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), inicia a formação de professores da Educação do Campo através de experiências piloto em quatro universidades federais: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade Federal da Bahia (UFBA). Essas experiências piloto tinham como objetivos principais suprir a carência de professores do campo com formação específica e promover a formação inicial dos professores e educadores em exercício na rede pública, sendo decisivas para a elaboração do Edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012 (BRASIL, 2012), que apresentou, às universidades brasileiras, a proposta de formação da Licenciatura em Educação do Campo.

O PROCAMPO pretende garantir a formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuam o ensino superior. A proposta do programa considera a realidade social e cultural específica dos povos do campo e o diagnóstico sobre o ensino fundamental e o ensino médio das comunidades rurais. A concepção teórica e metodológica deve conduzir a uma formação alicerçada em saberes, teorias, metodologias, competências e práticas que integram e fundamentam os processos de ensinar e de aprender, tendo como referência a realidade sociocultural do campo.

Para Caldart *et al.* (2012), mesmo que o discurso dominante acerca do aspecto funcional da educação em relação ao desenvolvimento econômico destaque o mercado de trabalho e a formação de mão de obra qualificada, a educação, como direito humano, pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social

do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado. O desafio da Licenciatura em Educação do Campo é formar professores capazes de entender e acompanhar esses processos de socialização, de aprendizagem, de formação específica a partir das vivências do campo, indígena e quilombola. O estado precisa estabelecer ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional existente no campo, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; criar políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, formação do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas; promover a organização do trabalho pedagógico, destacando aspectos importantes como a atuação educativa em equipe e a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento.

Em oposição à lógica capitalista, que tem como princípio fundamental a formação de mão de obra para o mercado, a matriz formativa das licenciaturas em Educação do Campo é embasada no princípio da educação como formação humana e da perspectiva de que a escola deve trabalhar, também, a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo de seus educandos. Molina e Martins (2019) apresentam algumas das contribuições que essa licenciatura oferece para as políticas de formação docente: a redefinição da função social da escola; uma matriz formativa ampliada e orientada pela relação entre teoria e prática; a ressignificação da relação entre educação superior e educação básica. Os autores ainda reiteram que:

Formar educadores que queiram contribuir com o desenvolvimento de seus educandos, que se preocupem em construir estratégias que os envolvam nos processos de aprendizagem e valorizando os seus saberes para agregar-lhes conhecimentos científicos é parte da estratégia formativa da Educação do Campo. (MOLINA; MARTINS, 2019, p. 211).

Além de trabalhar articuladamente a educação, a cultura, a identidade e o território, essas licenciaturas propõem uma organização curricular diferenciada, que prevê etapas presenciais alternadas entre TU e TC, a Pedagogia da Alternância, que busca articular educação e realidade do campo, escola do campo e comunidade camponesa, escola e trabalho, escola e vida. Esta estratégia visa a facilitar o acesso e a permanência no curso dos professores em exercício nas escolas do campo e pretende, também, evitar que o ingresso no ensino superior signifique a saída de jovens e adultos do território rural.

Para Molina e Martins (2019), outro aspecto a ser destacado nessa organização curricular é a ressignificação da relação entre a Educação Básica e a Educação Superior. Essa articulação é beneficiada em decorrência de que parte das atividades integrantes do currículo do curso de licenciatura acontece nos territórios de origem dos licenciandos. A alternância modifica o trabalho pedagógico diversificando formas, lugares e tempos de ensinar e aprender. O conhecimento passa a ser construído através do diálogo e da troca de saberes, desafiando, dessa forma, a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. Lemes *et al.* (2020) ponderam que, nessa proposta de formação, a pesquisa é trabalhada de forma intensa, estando presente em todo o currículo. A ideia é que o educador consiga articular a luta dos camponeses com a função social da escola, que os problemas do campo passem a fazer parte do cotidiano da escola. Considera que a escola é capaz de produzir e socializar conhecimentos que possibilitam, à comunidade, enfrentar seus desafios.

A proposta das licenciaturas em Educação do Campo traz a formação por área de conhecimento, o que habilita o egresso para a docência multidisciplinar. Os componentes são organizados em quatro grandes áreas: Artes; Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. O trabalho coletivo e interdisciplinar, realizado

a partir da análise concreta e histórica da sociedade e do conhecimento científico, permite que os educandos possam obter uma visão mais aguçada da realidade e dos processos sociais e, dessa forma, consigam participar ativamente da construção de uma escola que seja ideal para aquela comunidade.

A matriz formativa das licenciaturas em Educação do Campo, segundo Molina e Martins (2019), aponta para a transformação das relações sociais visando a superar a forma capitalista de organização do trabalho através da solidariedade, da livre associação de trabalhadores e da distribuição justa da riqueza gerada de forma coletiva pelos homens. É resultado de um processo de luta e indica, de forma bem explícita, o projeto de sociedade, de campo e de escola que se pretende construir. Essa formação parte de um compromisso político com a construção da educação para a classe trabalhadora e de um projeto de desenvolvimento do campo. Ao tratar da formação docente para a atuação em instituições escolares do campo, indígenas, quilombolas, populações ribeirinhas e das cidades, considera os desafios e as contradições presentes nesses espaços. Os educadores precisam fazer uma opção política entre aprofundar e aprimorar o desenvolvimento do capitalismo ou aderir a proposições que possam oferecer uma educação emancipatória, com novas formas de organização escolar, que busquem transformar a sociedade de modo a ser menos excludente e opressiva.

5 Os caminhos metodológicos da pesquisa

Esta foi uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e, no que se refere a procedimentos técnicos, um estudo de caso. O objetivo geral foi analisar os impactos da formação docente interdisciplinar dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Litoral Norte, tendo como objetivos específicos:

- a) Realizar entrevistas semiestruturadas com os egressos do Curso de Licenciatura da Educação do Campo;
- b) Identificar possíveis avanços que a formação docente e a interdisciplinaridade produziram na prática docente desses egressos;
- c) Verificar, junto aos egressos, os aspectos didáticos mais relevantes na formação docente na intenção de oportunizar um trabalho interdisciplinar.

Na primeira etapa da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca de temas relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Optamos pela entrevista semiestruturada por não possuir um modelo pré-estabelecido, o que possibilita respostas mais espontâneas. Segundo Flick (2009), essa abordagem é apropriada para estudos em escolas e outras áreas profissionais. O autor considera que, em se tratando de teorias subjetivas, os entrevistados possuem uma complexa reserva de conhecimentos que pode não ser evidenciada em entrevistas com estruturas mais rígidas.

O convite para participar das entrevistas - contendo o teor do estudo com todas as especificações: justificativa, objetivos, riscos, benefícios, metodologia, forma e critérios para participação - foi enviado por e-mail a todos os egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Campus Litoral Norte da UFRGS, porém apenas seis responderam ao convite. Em virtude do isolamento social imposto pela pandemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, através da plataforma M-CONF⁷, no mês de maio de 2021,

⁷ Sistema de webconferência utilizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

seguindo um roteiro pré-definido, gravadas em vídeo e transcritas com o auxílio da ferramenta de digitação de voz, disponível no *Google Docs*⁸.

Para procedermos à análise das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo, definida por Bardin (1977) como um método empírico, que depende da fala e da interpretação, constituindo-se em um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de análise da comunicação. A análise de conteúdo pretende ultrapassar a incerteza, confirmando uma determinada mensagem e descartando o que seria apenas uma visão pessoal, enriquecer a leitura. Afinal, uma exploração mais atenta pode proporcionar a descoberta de novos conteúdos e confirmar, ou não, o que se procura demonstrar. Utilizamos a técnica da análise categorial que, de acordo com o referido autor, trata-se da mais antiga e a mais utilizada forma de análise de conteúdo e consiste no desmembramento do texto em unidades/categorias e posterior reagrupamento analógico.

A primeira atividade foi a leitura flutuante, momento em que buscamos conhecer e tirar algumas impressões dos textos. Logo após, selecionamos, de acordo com os critérios definidos na pesquisa, as entrevistas a serem analisadas. Além de ser egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo, o participante deveria estar atuando na docência da Educação Básica. Duas entrevistadas, apesar de estarem trabalhando em escolas, não atuavam em sala de aula no período em que a pesquisa foi realizada, uma trabalhava na gestão, como diretora, e outra no serviço administrativo, como secretária de escola. Por este motivo, não foram selecionadas para participar desta pesquisa. Restando quatro entrevistas que constituíram o *corpus* da pesquisa, definido por Bardin (1977) como o conjunto de documentos que serão submetidos aos procedimentos analíticos.

Durante o processo de definição das unidades de registro, optamos pela utilização de fragmentos de texto, visto que eles conseguiam explicitar o contexto da fala das participantes e possibilitavam uma compreensão clara e integral de suas ideias. Bardin (1977) afirma que as unidades de registro podem ser palavras, frases e/ou minutos, centímetros quadrados. O foco não está apenas na descrição de conteúdo, mas também no que esses conteúdos podem instruir após a análise, trata-se da inferência de conhecimentos e da dedução lógica que recorre a indicadores, sejam estes quantitativos ou não. Após a definição das unidades de registro, procedemos à exploração do material e definimos 14 (quatorze) categorias iniciais, que foram agrupadas em categorias intermediárias e, posteriormente, em categorias finais.

5.1 Análises e discussões

Para assegurar a preservação da identidade das participantes da pesquisa, no decorrer deste trabalho, elas serão identificadas como: Entrevistada 1, Entrevistada 2, Entrevistada 3 e Entrevistada 4. No Quadro 1, é possível verificar idade, formação e tempo de cada participante.

⁸ Software que permite criar e editar documentos de texto.



Quadro 1 – Perfil dos sujeitos de pesquisa

Entrevistada	Idade	Formação Anterior ao EDUCAMPO	Tempo de docência
1	59	Magistério e Estudos Interdisciplinares	37 anos
2	53	Ciências Biológicas	23 anos
3	47	Pedagogia	5 anos
4	59	Pedagogia – Séries Iniciais	33 anos

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

As categorias iniciais foram definidas considerando o potencial que cada uma possuía para extrair, do texto, informações que pudessem responder ao questionamento que motivou esta pesquisa: a formação em uma licenciatura fundamentada nos princípios da Educação do Campo reflete na efetivação de uma prática docente fundamentada na interdisciplinaridade? Tendo as categorias iniciais definidas, efetuamos uma leitura mais atenta, buscando identificar as unidades de registro em cada um dos parágrafos/recortes das entrevistas que compõem o *corpus* da pesquisa. Considerando a busca por uma resposta ao nosso problema da pesquisa, estabelecemos elementos convergentes que nos indicassem a orientação para o agrupamento das categorias iniciais em categorias intermediárias. O Quadro 2 apresenta as 14 categorias iniciais, os fatores que orientaram o agrupamento e as seis categorias intermediárias.

Quadro 2 – Categorias Iniciais e Intermediárias

Categoria Inicial	Orientação	Categoria Intermediária
Licenciaturas tradicionais	Cita os cursos de formação, das participantes, anterior ao EDUCAMPO e outros, cursados por familiares.	Formação docente
Características dos cursos tradicionais	Destaca a forma como o conhecimento é trabalhado na formação docente, em cursos tradicionais.	
Características das escolas	Indica a percepção do cotidiano escolar	Escola
Estrutura das escolas	Aponta aspectos da organização escolar	
Atuação anterior	Descreve a atuação da docente antes da formação interdisciplinar	Prática docente anterior
Atuação anterior - conteúdos	Relata a maneira como a docente trabalhava os conteúdos antes da formação interdisciplinar	
Aprendizagem pessoal	Descreve a aprendizagem proporcionada pelo curso EDUCAMPO, no âmbito pessoal	Curso de Licenciatura em Educação do Campo
Aprendizagem profissional	Descreve a aprendizagem proporcionada pelo curso	



	EDUCAMPO, referente à prática docente.	
Mudança na prática após a formação interdisciplinar	Relata alterações na forma do trabalho docente, impulsionadas pela formação interdisciplinar.	Prática docente posterior
Resultados do trabalho interdisciplinar	Relata os resultados perceptíveis do trabalho interdisciplinar	
Características do trabalho interdisciplinar	Aponta para as características do trabalho interdisciplinar	
Percepção do aluno	Descreve a forma como o aluno percebe o trabalho disciplinar	
Obstáculos do sistema	Relata dificuldades para desenvolver o trabalho interdisciplinar, impostas pelo sistema	Obstáculos ao trabalho interdisciplinar
Obstáculos humanos	Relata dificuldades para desenvolver o trabalho interdisciplinar, impostas pelo ser humano.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

De acordo com o método da análise de conteúdo e, ainda, procurando por uma resposta clara e significativa ao questionamento da nossa pesquisa, procedeu-se a um novo agrupamento. Desta vez as categorias intermediárias foram agrupadas em duas categorias finais: elementos característicos da disciplinarização e elementos característicos do trabalho interdisciplinar, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias Finais

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Formação docente	Elementos característicos da Disciplinarização
Dificuldades ao trabalho interdisciplinar	
Prática docente anterior	
Escola	
Curso de Licenciatura em Educação do Campo	Elementos característicos do trabalho Interdisciplinar
Prática docente posterior	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022

Todas as participantes da pesquisa possuem curso de formação anterior à licenciatura em Educação do Campo e seus relatos demonstram que se sentiram impactadas com a formação interdisciplinar e a estrutura curricular do curso enfrentando, inicialmente, dificuldades de adaptação decorrentes da perspectiva positivista das instituições educacionais onde cursaram seus estudos anteriores. Fazenda (2012) afirma que a maioria dos professores foi alfabetizada em uma prática positivista, geralmente utilizando um método sintético, analítico, silábico ou



global, tendo como instrumento uma cartilha que era rigorosamente seguida. Essa marca constitui parte do professor e não pode ser apagada facilmente.

Quando eu cheguei lá na Educampo, eu me desconstruí. Nos primeiros semestres eu fiquei completamente desestruturada, aberta... eu fui aberta, mas eu não sabia que novo era aquele. E quando saí de lá, eu saí uma docente, eu acredito, que 90% melhor. (ENTREVISTADA 2).

[...] quando eu saí da pedagogia eu não tinha perspectiva de interdisciplinaridade nenhuma, na verdade nem se falava nisso na pedagogia. Na pedagogia eram temas bem dentro da caixinha mesmo, a cada disciplina, a cada cadeira que a gente ia fazer... era a cadeira do ensino de matemática, a cadeira do ensino de ciências, do ensino de geografia, sabe, bem gavetinha mesmo. Então, saí da pedagogia com essa formação, entrei na Educação do Campo ouvindo já, desde o início, lá, que era um curso interdisciplinar, aprendendo o que significa interdisciplinaridade. No início com as dificuldades de entender, né, como funciona uma prática pedagógica interdisciplinar. (ENTREVISTADA 3).

Posteriormente, sob a perspectiva da docência, as participantes apontaram o sistema escolar como um fator desfavorável ao desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, sobretudo no que se refere à rigidez de seus horários, à seriação e à organização disciplinar.

[...] nós temos essa lista de conteúdos, ainda, para vencer, né? Então, tu tem que ter um jogo de cintura muito grande, porque tu tem que trazer o conteúdo para dentro da tua proposta interdisciplinar. Tem que casar isso, e a gente tem ainda aquele horário rígido, tradicional que, segunda é matemática, e português dois períodos, porque tu tem que completar 800 h no final do ano [...]. (ENTREVISTADA 2).

Eu chegava na sala, acabava com aquele - um atrás do outro - formava grupo, sabe? E a gente trabalhava assim, a gente se divertia. Uma hora: “ah vamos passar... vamos parar um pouco, vamos jogar”, aí a gente dava uma jogadinha. Ou senão: “Vamos conversar” aí eles vinham e sentavam tudo ao redor da minha mesa. E eles queriam saber como que era: “como é que é estudar?”, como é que era ir para faculdade, sabe? Então assim, a gente era muito companheiro, muito de trocar, sabe? E aí eles já contavam da casa deles. Como é que foi lá, como é que era a vida deles na comunidade, né?” (ENTREVISTADA 1).

Outro aspecto que se destaca no relato acima é a abertura para o diálogo entre professor e aluno. Essa troca permite que o professor perceba e compreenda a realidade do aluno, sua identidade, sua cultura e seus valores e, a partir dos saberes desse aluno, possa desenvolver o processo de aprendizagem. Arroyo, Caldart e Molina (2011) apontam a necessidade da escola reconhecer as práticas educativas que ocorrem fora dela e lembram que, no que se refere à Educação do Campo, apenas escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo terão o jeito do campo e conseguirão incorporar formas de organização e de trabalho dos povos do campo. Caldart *et al.* afirmam que a escola deve ser o espaço em que os saberes da terra, do trabalho e da agricultura camponesa e todas as especificidades da vida no campo sejam incorporadas nos currículos e nas propostas educativas. Os saberes, concepções de história, de sociedade e de libertação aprendidos nos movimentos sociais devem fazer parte do conhecimento escolar.

As participantes apontaram algumas características presentes em sua prática docente anterior ao curso de licenciatura em Educação do Campo, as quais atualmente percebem de



forma negativa, sendo estas, a falta de afetividade, a rigidez e a cobrança quanto a resultados relacionados apenas ao conteúdo específico da disciplina com a qual estava trabalhando. A Entrevistada 2 faz um comparativo entre a sua prática docente anterior e posterior ao curso,

Ah, eu não era muito afetiva, sabe? Eu era aquela professora rígida, que dava um desafio e eu queria era resultado, certo, de preferência. Eu reconheço isso com a maior humildade. Agora não, agora eu vou e ganho o coração do meu aluno primeiro, depois eu faço a proposta para ele e, mesmo quando ele erra, eu digo para ele que foi só dessa vez, mas que na próxima ele vai acertar, porque eu estou do lado dele. Então, eu saí uma pessoa muito melhor, muito melhor... um profissional muito melhor, neste sentido. (ENTREVISTADA 2).

Para além do impacto profissional, as participantes percebem a sua própria evolução pessoal, a conscientização de qual o seu lugar na estrutura social do país, do papel que as políticas públicas desempenham no cotidiano dos cidadãos brasileiros e da importância de lutar pelo coletivo, pelo social.

Eu também aprendi muito a dar valor para escola, porque a escola não é só um prédio, a escola é muito mais que isso. Inclusive, a escola pode andar de um lugar para o outro, que são coisas que eu não sabia. Então, eu deixei de ser ignorante neste sentido e eu penso que saí uma cidadã muito melhor do que quando eu entrei no curso. Ele trouxe toda esta formação, também. (ENTREVISTADA 2).

No momento em que as entrevistadas se propuseram a rever suas práticas e passaram a desenvolver um trabalho diferenciado nas escolas onde atuam, provocaram a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Essa reflexão gera uma desconforto e estimula o profissional de educação, transformando a prática docente, conforme a entrevistada 1,

[...] a gente aprendeu muitas coisas interessantes. Assim ... eu saí da zona de conforto, posso te dizer. Entendeu? Porque eu aprendi muito com meus colegas. Muito, muito com meus professores, E isso me fez uma nova professora. Eu ia para sala de aula, e os alunos diziam: “Bah, professora, mas o que que é isso?” E eu dizia assim: “Ah, eu tô ficando assim meio doida.” “É a UFRGS que tá me deixando assim.” porque eu fazia um laboratório em sala de aula, eu levava eles para a rua, a gente fez composteira, a gente... sabe, eu saí da zona de conforto. (ENTREVISTADA 1).

As entrevistadas perceberam que passaram a sentir tranquilidade, segurança e prazer durante o desenvolvimento de suas aulas, o que fica explícito no relato abaixo:

Ah, eu fiquei mais... eu passei a ficar, possivelmente, com mais domínio, eu fiquei tranquila pra poder fazer a interferência dentro da sala de aula. Porque eu percebi, até no curso que eu fiz, que as aulas eram trabalhadas, como é que eu vou te dizer... não sei bem a palavra, mas eram trabalhadas na verdade no transdisciplinar, entende? Isso me deixou mais relaxada, para poder trabalhar sem tanta pressão, porque, eu sou do tempo mais antigo, então, a gente é muito engessado, é muito, tipo... conteúdo, cobrar muito, só que não, depois eu... entende? Eu fui trabalhando mais leve, assim, mais nas entrelinhas [...]. (ENTREVISTADA 4).



A provocação dessa mudança de atitude e de postura diante de todos os problemas que a educação e a profissão docente enfrentam em nosso país é algo que merece ser destacado e avaliado como fator positivo deste curso e da formação docente interdisciplinar. A conscientização política, a compreensão de seu papel na sociedade e o olhar mais humano sobre o aluno são características desenvolvidas no curso de licenciatura em Educação do Campo, como fica demonstrado nas palavras da entrevistada 3:

[...] o Educação do Campo me proporcionou essa mudança, de olhar o mundo de uma forma mais política e em compensação, mais humana, porque quando a gente entende a política, o que ela busca, o que uma política correta e concreta, o que ela busca alcançar, é uma melhora na vida do ser humano, a gente consegue esse olhar mais sensível. E eu acho que foi isso, sabe, eu entrei uma pessoa muito dura, muito, muito crítica, uma pessoa muito, digamos assim, cabeça dura, sabe? E eu penso que a Educação do Campo me transformou em uma pessoa mais humana, mais sensível, com olhar mais para o lado humano mesmo. (ENTREVISTADA 3).

A partir da análise das falas dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa, percebe-se que estas corroboram Caldart *et al* (2012) no sentido de que, quando os educadores entendem a história da produção das desigualdades, a história das relações políticas de dominação - subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores -, sentem-se mais seguros em trabalhar nas comunidades indígenas, negras e quilombolas e, também, em escolas públicas. Percebe-se que esses egressos, ao conhecerem a história de resistência e de ações coletivas dos movimentos sociais pela sua afirmação, sentem-se capacitados a trabalhar esse entendimento com crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Esta pesquisa aponta para o fato, também mencionado por Lemes (2020), de que mesmo que os educadores formados pela licenciatura em Educação do Campo não tenham experiência de participação na luta com os movimentos sociais, eles buscam a construção de processos de autoformação, estudando seus princípios e práticas. Conforme avançam no exercício da docência na Educação do Campo, ampliam sua compreensão das condições de vida dos sujeitos que desejam formar, dos territórios e das escolas do campo e reconhecem a necessidade de reconfigurar a oferta de disciplinas promovendo uma lógica de organização escolar e do trabalho pedagógico diferenciado nas escolas do campo, que garanta o protagonismo e a valorização dos saberes e dos conhecimentos dos sujeitos camponeses.

Quanto aos resultados do trabalho interdisciplinar, as participantes da pesquisa relatam ser perceptível a mudança de comportamento e a resposta positiva do aluno ao trabalho interdisciplinar. O diálogo entre professor e aluno é fortalecido, o que gera o aumento de interesse e de participação em sala de aula por parte do aluno.

Eles aprendem muito mais do que se a gente enche o quadro, muito mais do que se a gente manda abrir uma página de livro didático, e olha que eu sou fã de um livro didático, eles enlouquecem, eles não querem faltar aula. Porque é diferente, é uma outra proposta é o diferente que encanta, né? A mesmice não encanta mais ninguém. (ENTREVISTADA 2).

Arroyo, Caldart e Molina (2011) ratificam que as opções pedagógicas acontecem a partir de uma profunda reflexão acerca de quais aprendizados a escola deve oportunizar para serem construídos pelos alunos e qual o melhor jeito de auxiliar os alunos nessa construção. É preciso

compreender que o ambiente educativo constitui fator importante no processo de construção do conhecimento e, da mesma forma, o currículo escolar precisa passar por uma transformação a fim de incorporar o movimento da realidade e transmutar-se em conteúdo formativo.

As entrevistadas enfatizam o trabalho interdisciplinar realizado através de projetos e apontam estes como uma das formas mais efetivas de desenvolver a interdisciplinaridade. Como exemplo, trazemos o relato abaixo:

Eu faço um trabalho interdisciplinar, eu faço um projeto interdisciplinar, na verdade. Eu repito ele toda vida que eu tenho oportunidade, que é o projeto, gentileza gera gentileza, é uma ação com várias propostas de dinâmicas, que a gente trabalha durante a semana, e ele dura uns 15 dias, mais ou menos, e ele sempre tem uma culminância. Na última vez que eu trabalhei esse projeto, a culminância dele foi um brechó, então, a gente coletava doações e depois a gente repassava, na escola, gratuitamente, para as pessoas que tinham necessidade. Mas neste projeto tinha o vale abraço, tinha o lanche coletivo, ao nível da nossa... do nosso público, né? Então trabalhava toda essa questão humanista, e os meus colegas, todos do currículo, compartilhavam do projeto, de alguma forma, então, nós trazíamos as questões para sala de aula, para discussão e isso ia incluído em matemática, português, na expressão oral, na expressão escrita. (ENTREVISTADA 2).

O diálogo, o envolvimento e a participação dos professores são fundamentais para a construção de um projeto interdisciplinar. O estabelecimento de parcerias é o que possibilita o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Fazenda (2012) pondera que nenhuma forma de conhecimento restrito a si mesmo é racional. O desenvolvimento de parcerias passa a ser fundamental em uma proposta interdisciplinar e consiste na tentativa de estabelecer o diálogo com outras formas de conhecimento. LEMES (2020) lembra que a interdisciplinaridade é um processo que configura a escola como espaço dialógico onde ouvir, reconhecer e valorizar saberes diversos, sem hierarquizar-los, faz parte do cotidiano escolar. A interdisciplinaridade traz a reflexão para a prática das relações de ensino-aprendizagem, liga campos do conhecimento, permite momentos de escuta, respeita e reconhece os saberes do outro.

Quanto à percepção dos alunos, a pesquisa permite inferir que o aluno, mesmo sem ter consciência de que o trabalho é interdisciplinar, percebe que algo diferente e, principalmente, interessante está acontecendo. Isto fica claro nos próximos relatos:

Porque às vezes eles diziam assim: “Ah professora, tá, mas porque que a matemática está falando... porque a professora de matemática tá falando essas coisas? Porque dentro da geografia, ela tá falando isso, que é Ciências?”. E eu disse: “Não, é tudo aprendizado. E a gente tá fazendo um projeto que envolve tudo” E eles achavam, às vezes, estranho, né? (ENTREVISTADA 1).

[...] para os alunos menores tem que ser mais claro a intenção, sabe? Eu sempre deixava claro isso, “Gente, lembra que a profe ensinou pra vocês ontem? Por exemplo, na aula de português, hoje vai ser matemática, mas com o mesmo tema.” Então para os pequenos isso tem que ser algo mais específico, sabe? Deixar mais claro para eles que tem essa intenção, que tem uma intenção de fazer essas relações. (ENTREVISTADA 3).

Além do sistema escolar onde atuam, a formação nas licenciaturas tradicionais, seja do próprio participante seja de seus colegas, interpõe-se como obstáculo a ser transposto. A perspectiva tradicional de formação, mesmo sendo superada pelos entrevistados, continua se apresentando como barreira ao trabalho interdisciplinar em função de que a maior parte dos



docentes tende a ser inflexível no que se refere à fragmentação de conteúdos imposta pelas disciplinas do currículo. Os professores, buscando ensinar seus alunos, o fazem de forma que o conteúdo passa a ser mais relevante do que a ligação que possui com a situação da qual emerge. Isso gera a dissociação entre a teoria e a prática e produz o entendimento, por vezes, comum, de que o que se aprende na escola não pode ser aplicado na realidade. (LUCK, 2013).

A interdisciplinaridade facilita o processo de aprendizagem relacionando, entre si, os conhecimentos das diversas áreas que compõem o currículo escolar, bem como os saberes teóricos com a realidade em que os alunos estão inseridos. As participantes da pesquisa compartilham desta visão:

Eu vejo assim, que se essa possibilidade fosse concreta, se os professores conseguissem trabalhar de forma interdisciplinar, os alunos teriam mais facilidade de compreender determinados conteúdos, talvez, porque eles conseguiriam relacionar muito mais com o cotidiano deles, e com o cotidiano de cada área também, com os conteúdos de cada área. Só que, infelizmente, na Educação Básica, isso não acontece. É uma realidade que para gente que tá ali dentro e que tipo... eu tenho essa formação interdisciplinar, quando eu paro para observar, eu vejo que isso não acontece. (ENTREVISTADA 3).

Um dos principais obstáculos a ser vencido para a implantação da interdisciplinaridade é a formação específica dos docentes. De uma forma geral, as universidades não preparam profissionais para trabalhar interdisciplinarmente, como fica evidenciado no próximo relato:

Eu ficava meio ansiosa, “Meus Deus”. Com aquela sensação... parecia de estar perdendo tempo. Eu não me achava direito, “Será que é isso mesmo?”. Trabalhei muito tempo... trabalhei muito tempo separada, assim, né? Eu sou da geração conteudista, mas eu... e eu me cobrava [...]. (ENTREVISTADA 4).

A formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento utilizando a estratégia da formação por áreas. Caldart *et al.* (2012) ressaltam que os movimentos sociais constroem leituras de mundo, de sociedade, de ser humano, de campo, de direitos e de formação menos segmentadas, onde o campo não se desenvolve na mesma lógica fragmentada com que a racionalidade técnica recorta as cidades. O desafio enfrentado por esta licenciatura é promover processos, metodologias e posturas que permitam o diálogo entre educação e experiência, o equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos.

O aluno vê, de forma positiva, o trabalho interdisciplinar. Sente-se valorizado, consegue perceber que sua história, sua cultura, suas vivências passam a ocupar um papel relevante na sua própria formação, servindo de ponto de partida para a ampliação de seu conhecimento. Caldart *et al.* (2012) enfatizam a importância que a inclusão do estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões da realidade do campo brasileiro, tem para a formação docente. Além de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, o docente precisa construir, com eles, práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e na superação dessas contradições.

Os estudos desenvolvidos por Fazenda (2012) indicam que a lógica que permeia o trabalho de professores bem-sucedidos é a da interdisciplinaridade. Esses educadores possuem uma atitude comprometida com a busca, com a pesquisa, com o conhecer, seja de ordem prática

e/ou teórica. A autora destaca o comprometimento e o respeito com o aluno, mas também a insatisfação e as dúvidas que este docente possui em relação ao seu próprio trabalho. Suas ações são marcadas como inovadoras e ousadas ao utilizar técnicas e procedimentos de ensino pouco utilizados convencionalmente. Tais procedimentos são flexíveis e podem se transformar de acordo com a necessidade de seus alunos.

Mais importante que estabelecer o que é ou não interdisciplinaridade, é compreender que as ações que buscam desenvolver este trabalho, inicialmente, podem não representar o processo interdisciplinar completo. No entanto, Lück (2013) considera que toda busca, todo movimento contínuo, proporciona a superação de estágios que, embora pareçam limitados, são relevantes e permitem a construção do processo interdisciplinar. Não se deve rotular a prática daqueles que se esforçam para desenvolver um trabalho interdisciplinar como se este não o fosse. Ainda que ocorra apenas o diálogo entre educadores sobre os conteúdos, é importante identificar e valorizar o esforço para, a partir das transformações alcançadas, orientar e buscar novos níveis da visão interdisciplinar.

6 Considerações finais

Os indícios apontam que a formação docente interdisciplinar, vivenciada no curso de Licenciatura em Educação do Campo, reflete-se na prática docente de seus egressos de forma contundente. As novas perspectivas decorrentes do trabalho interdisciplinar provocam alterações positivas na prática docente, na postura e na atitude do educador, que passa a ter um olhar mais humano e político sobre a realidade em que seu aluno está inserido.

Apesar da existência de obstáculos, tais como a formação docente de cursos de licenciatura tradicionais e a estrutura dos currículos escolares que são pensados de forma disciplinar, estes educadores buscam desenvolver, em especial através de projetos, o trabalho interdisciplinar. Procuram mobilizar a escola e colegas para que o trabalho interdisciplinar aconteça, lutam por uma educação de qualidade, valorizam o conhecimento que o aluno traz de sua própria vivência, enxergam os alunos como atores sociais e buscam a formação de cidadãos conscientes, capazes de perceber e transformar sua realidade. O curso apresenta, aos egressos, uma nova lógica para a organização escolar e para o trabalho pedagógico.

Os egressos do curso demonstram significativa conscientização no que se refere ao lugar e à sua função dentro da estrutura social do país. Consideram significativo conhecer as políticas públicas e, especialmente, percebem a importância da ação e da participação na vida política e social na busca pela transformação da realidade e na melhoria das condições de vida de um coletivo, seja global ou comunitário.

Ao analisarmos a origem e as transformações que a licenciatura em Educação do Campo causa na prática docente, sentimo-nos esperançosos em relação à educação e a uma formação cidadã, bem como visualizamos a possibilidade de transformar a realidade e buscar uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, o sucesso do curso renova, catalisa, inspira, desacomoda, reforça o ânimo àqueles que trabalham e lutam por uma educação pública de qualidade e por um país mais justo e igualitário, onde toda a diversidade e todo o conhecimento sejam respeitados e valorizados.



Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do Campo**: Petrópolis: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. SESu/Setec/Secadi. **Edital n. 2, de 31 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13300-edital-02-2012-sesu-setec-secadi-31-agosto-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 04 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 03 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.) **Dicionário da Educação do Campo**: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CNBB *et al.* Declaração final por uma política pública de Educação do Campo. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 2004, Luziânia-GO, 2 a 6 de agosto de 2004. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, v.29, n.2, p.283-293, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interação/issue/view/233>. Acesso em 11 fev. 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar e intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, 2015.
Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-contenido/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/plano-nacional-de-educacao-pne-2014-2024-linha-de-base>. Acesso em: 21 nov. 2022.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LEMES, Anielli Fabiula Gavioli. *et al.* (org). **Os Vales que Educam**: 10 anos de alternância, autonomia e diálogos na Educação do Campo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

LÜCK, Heloisa. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2013.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química - Professores/Pesquisadores**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

POMBO, Olga. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Ideação**, [s.l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4141. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 11 out. 2022.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 3-15, 2006. DOI: 10.18617/liinc.v1i1.186. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 11 out. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo – Ciências da Natureza – Litoral**. Tramandaí, c2017. Disponível em: https://www.ufrgs.br/educampolitoral/?page_id=44. Acesso em: 13 maio 2021.

Recebido em julho de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.