



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

**CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: DA FORMAÇÃO POR ÁREA DE
CONHECIMENTO À PRÁTICA EDUCATIVA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PROCAMPO/IFPA, CAMPUS DE CASTANHAL, PA.**

FORTALEZA

2017

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: DA FORMAÇÃO POR ÁREA DE
CONHECIMENTO À PRÁTICA EDUCATIVA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PROCAMPO/IFPA, CAMPUS DE CASTANHAL, PA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como partes dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação do Campo.

Orientador: Prof. PhD. José de Ribamar Furtado de Souza

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S1c SILVA, Márcia Cristina Lopes e.

Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO/IFPA/Campus de Castanhais, PA / Márcia Cristina Lopes e Silva. – 2017.

315: il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Jose Ribamar Furtado de Souza.

1. Interdisciplinaridade. 2. Formação por área de conhecimento. 3. Prática Educativa. 4. Educação do Campo. I. Título.

CDD 370

MÁRCIA CRISTINA LOPES E SILVA

CAMINHOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: DA FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO À PRÁTICA EDUCATIVA DE EGRESSOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PROCAMPO/IFPA, CAMPUS DE CASTANHAL, PA.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, como partes dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação do Campo.

Aprovada em: 03 / 08 / 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. José de Ribamar Furtado Souza (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª Dra. Sílvia Elizabeth Miranda de Moraes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profª Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profª Dra. Ana Maria Iório Dias
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos educadores e educadoras do campo
Ao meu pai Pedro de Brito e Silva, que
sempre me incentivou a estudar
À minha mãe Alzira Lopes e Silva, que
sempre depositou fé em mim
À minha filha Lilith Lopes Rocha, que me
ensina a ser mãe

AGRADECIMENTOS

Todas as vezes em que consulto uma dissertação ou tese e me interesso pelo tema, após relacionar com a temática que discuto, começo a ler o material, iniciando pelos agradecimentos, e a sensação que sinto é que esse momento é a certeza de que a solidão na escrita é acompanhada por todos e tudo que nos move nessa jornada de construção de um trabalho científico. Por isso, início apresentando minha gratidão a Deus e toda a guiança espiritual que me acompanha.

Aos meus pais Alzira e Pedro, minha eterna gratidão por tudo que aprendi e aprendo com vocês.

À minha filha Lilith, que teve coragem de me acompanhar e fortalecer ainda mais o nosso laço.

Aos meus irmãos Marcelo, Moana, Cezar, meus sobrinhos e Alice, minha cunhada.

Ao meu orientador José de Ribamar Furtado Souza, que acreditou e contribuiu nas reflexões que culminaram nessa tese. Obrigada por sua paciência.

Ao prof. Salomão Mufarej Hage, por suas importantes contribuições, desde a proposta inicial desse estudo.

À prof^a. Sandra Gadelha, com suas reflexões desde a primeira qualificação.

À prof^a. Silvia Elizabeth, que conheci na disciplina de currículo, e que me ajudou a trilhar no campo da interdisciplinaridade.

À prof^a Ana Maria Iorio Dias, por ter aceitado o convite de participar da banca examinadora da tese de doutoramento.

Às amigas que fiz em Fortaleza. Obrigada pela acolhida minhas queridas e queridos: Simone Bricha, Pedro Santos, Virgínea, Adriana Simião, Escolástica, Maria Gorete, Raphael, Celiane, Herjan, Simone Euclides, Janailton, Maria Cecilia e tantos outros que me foram gentis nesse período de 2013 e 2014.

Aos amigos Eracildo e Kaio, que me acolheram em sua casa com cuidado de irmãos.

Aos professores e professoras da UFC, em especial, Celecina, Eliane Dayse, Eduardo Chagas, Alcides Gussi, Eduardo Siqueira e Sandra Petit.

Aos amigos do Pará em Fortaleza: Afonso, Solange, Ana Furtado, Haroldo, Marizete, Calu e Adriano.

Aos amigos irmãos, manos e manas da minha vida: Izabel Reis, Petrônio Potiguar, Anderson Clayton e Clei de Souza (com dedicação e paciência me agraciou com mais uma revisão do texto, só irmandade mesmo, minha gratidão).

Aos sujeitos da pesquisa educ@dores do campo, que me permitiram adentrar em suas vidas: na escola, comunidade, em suas casas, e se tornaram amigos e amigas.

Aos professores do IFPA campus de Castanhal, que contribuíram com a pesquisa.

Ao Instituto Federal do Pará, através da Pro-reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, que me concedeu bolsa de estudo, e muito contribuiu com os investimentos financeiros durante o período do doutoramento.

Às companheiras do curso de Pedagogia do IFPA, lugar de trabalho e de socialização de saberes, que me incentivaram a sair de Belém rumo ao doutorado: Ana Patrícia, Celiamar Simões, Adalcilena, Marilene e Glaucia.

Ao reencontro de amigas muito queridas, e que me ajudaram com sua amizade e solidariedade nessa etapa da vida: Mônica Goreti, Herlen e Giselle Ferreira (mirmã).

Gratidão a todos e todas que cujos nomes não estão citados, mas que estão nas minhas lembranças, na minha existência.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar a interdisciplinaridade através da prática educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal - Pará, buscando compreender o processo formativo na perspectiva da área de conhecimento, no sentido de contribuir com a formação de educadores do campo. O curso em questão tem sua formação baseada na área de conhecimento, em Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática, que os discentes optam, através da área de seu interesse, a partir do 5º semestre. O quadro de referência baseou-se nas categorias conceituais: Interdisciplinaridade, Formação Por Área de Conhecimento e a Prática Educativa. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, o delineamento, um Estudo de Caso, e os instrumentos metodológicos utilizados foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas e entrevista coletiva com os sujeitos da pesquisa em suas bases. A investigação partiu das observações das práticas educativas do trabalho com a interdisciplinaridade nas escolas em que atuam os educadores egressos, questão essa necessária, quando se trata do enfoque da área de conhecimento, que foi a formação que os educadores tiveram na ocasião do curso. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foi estudado e foram entrevistados professores e coordenadores do Curso. O trabalho de campo foi realizado em comunidades rurais e assentamentos, onde os egressos moram e atuam como educadores, localizadas na Amazônia Paraense, região demarcada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes no que diz respeito à Educação do Campo. Os estudos mostraram tentativas de interdisciplinaridade tanto nas práticas educativas dos docentes, no curso de formação, como dos egressos em suas ações profissionais, apontando para a necessidade de fortalecer a formação continuada de docentes da Licenciatura em Educação do Campo e dos egressos, no que se refere a esse tema. Como resultado, a investigação sinalizou que os educadores conseguem realizar uma educação contextualizada, relacionando o conteúdo com a realidade dos educandos, mas como uma tarefa isolada, sobretudo pela escola, que propicia poucos momentos coletivos de planejamentos, reuniões e avaliações, ou mesmo pelo currículo que é disciplinar, ou seja, o plano de aula é por disciplina. Outro sim, está na necessidade de reconstruir os Projetos Pedagógicos das Escolas do Campo, trazendo a formação por área de conhecimento e o trabalho coletivo

como questões necessárias para contribuir com as políticas de educação do campo na região.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Formação por área de conhecimento. Prática Educativa. Educação do Campo.

ABSTRACT

This study aims to analyze the interdisciplinarity through the educational practice of the graduates of the course in Rural Education PROCAMPO-IFPA-Campus of Castanhal - Pará, seeking to understand the formative process from the perspective of the area of knowledge, in the sense of contributing to the Rural Educators. The course has its training based on the area of knowledge chosen by students between Human and Social Sciences or Natural Sciences and Mathematics, according to the area of their interest, from the 5th semester. The frame of reference was based on the conceptual categories: interdisciplinarity, training according to the area of knowledge and educational practice. The research was characterized as qualitative, based on a Case Study. The methodological instruments used were participant observation, semi-structured interviews and collective interview with the research subjects in their bases. The field work was based on the observations of the educational practices of the work with the interdisciplinarity in the schools in which the graduates educators act. That issue is necessary when it comes to the focus of the area of knowledge, which is stressed in the course. They studied the Pedagogical Project of the Course (PPC) and interviewed the teachers and coordinators. The fieldwork was carried out in rural communities and settlements, where the egresses live and work as educators, located in the regions of Amazon in the state of Pará. That region is marked by the diversity of subjects, cultures and knowledge regarding to Rural Education. The studies showed an attempt of interdisciplinarity, both in the educational practices of the teachers, in the training course and of the graduates in their professional actions. This pointed to the need to strengthen the continuing education of the rural education teachers and of the graduates. As a result, research has also signaled to the importance of rebuild the Pedagogical Projects of the Rural Schools, emphasizing the area of knowledge training and the collective work as crucial role in order to contribute to the rural education policies in the region.

Keywords: Interdisciplinarity. Training by area of knowledge. Educational Practice. Rural Education.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser l'interdisciplinarité à travers la pratique éducative des diplômés du baccalauréat en éducation sur le terrain PROCAMPO-IFPA-Campus Castanhal - Para, en essayant de comprendre le processus de formation dans la perspective de la zone de la connaissance, afin de contribuer à la formation de éducateurs pour la campagne. Le cours en question a sa formation basée sur le domaine des connaissances en sciences humaines et sociales ou en sciences naturelles et les mathématiques, les élèves choisissent, dans la zone d'intérêt, du 5ème semestre. Le cadre est fondé sur les catégories conceptuelles: interdisciplinaire, la formation par Domaine des connaissances et la pratique de l'éducation. La recherche se caractérise comme qualitative, la conception, une étude de cas et les outils méthodologiques utilisés étaient l'observation des participants, des entretiens semi-structurés et conférence de presse avec les sujets dans leurs bases. L'enquête a commencé les observations des pratiques de travail éducatif avec dans les écoles où l'interdisciplinarité diplômés éducateurs agissent, une question nécessaire en ce qui concerne la zone de mise au point des connaissances, ce qui était la formation que les éducateurs avaient au moment du cours. Le projet pédagogique du cours (PPC) a été étudié, les enseignants et les coordonnateurs du cours ont été interrogés. Le travail de terrain a été menée dans les communautés rurales et les établissements, où les diplômés vivent et agissent comme éducateurs, situés dans la région de L'Amazonie Paraense marquée par la diversité des sujets, des cultures et des connaissances en ce qui concerne l'éducation rurale. Des études ont montré une tentative de interdisciplinarite à la fois dans les pratiques pédagogiques des enseignants au cours de la formation, les diplômés dans leurs actions professionnelles, soulignant la nécessité de renforcer la formation continue des enseignants du diplôme en éducation rurale et diplômés, il fait référence à ce thème. En conséquence, la recherche a également signalé l'importance de la reconstruction des projets pédagogiques des écoles rurales, ce qui porte la formation par domaine de la connaissance et le travail collectif que sont des questions nécessaires pour contribuer au domaine politiques d'éducation rurale dans la région.

Mots-clés: interdisciplinaire. La formation par domaine d'expertise. Pratique de l'éducation. L'éducation rurale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da localização geográfica do município de Castanhal.....	102
Figura 2 – Mapa dos municípios.....	104
Figura 3 – Mapa das comunidades.....	106
Figura 4 – Mapa de localização de Santa Rita do Pirateua.....	111
Figura 5 – Mapa de localização do assentamento Abril Vermelho.....	113
Figura 6 – Mapa de localização do Assentamento João Batista II.....	115
Figura 7 – Desenho Curricular da carga horária do curso.....	135
Figura 8 – Desenho curricular e os eixos temáticos.....	139
Figura 9 – Síntese do desenho metodológico do curso da LEDOC/IFPA.....	141

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Atividade da disciplina de Estágio Supervisionado	83
Foto 2 – A horta.....	85
Foto 3 – PA 220.....	87
Foto 4 – Escola de Acaputeua.....	90
Foto 5 – Escola de Cruzador.....	92
Foto 6 – Escola de Fazendinha.....	94
Foto 7 – São Domingos do Capim.....	96
Foto 8 – Acervo cultural “um pouco do que é nosso”.....	98
Foto 9 – Biblioteca comunitária de Pirateua.....	101
Foto10 – Turma de EJA.....	107
Foto 11– São Domingos do Capim.....	110
Foto 12– Plano de aula.....	182

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	80
Quadro 2 – Desafios da interdisciplinaridade no curso da LEDOC.....	165
Quadro 3 – Compreensões de interdisciplinaridade.....	172
Quadro 4 – Prática Educativa Contextualizada.....	175
Quadro 5 – Metodologias na Prática Educativa.....	179
Quadro 6 – Por que formação em área de conhecimento na LEDOC.....	188
Quadro 7 – Compreensão da formação em área de conhecimento.....	191
Quadro 8 – Compreensão de educação do campo.....	196
Quadro 9 – Alternativas da educação do campo.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
APPRAC	Associação de Produtores e Produtoras Rurais de Acaputeua
AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Estudos Rurais
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Castanhal
FETRAFE	Federação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
IFPA	Instituto Federal do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FACED	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAF	Núcleo de Estudos Agricultura Familiar
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas

MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEB	Movimento de Educação de Base
MOC	Movimento de Organização Comunitária
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político pedagógico
PJR	Pastoral da juventude Rural
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAF	Secretaria da Agricultura Familiar
STR	Sindicato dos trabalhadores Rurais
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
TC	Tempo Comunidade
TA	Tempo Acadêmico
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNEFAB	União Nacional Escolas Famílias Agrícolas Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UFRN	Universidade Federal Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília

URCA	Universidade Regional do Cariri
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNITAU	Universidade de Tabuaté
UNIEAL	Universidade do Estado de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
IFRN	Instituto Federal do rio Grande do Norte
IFMA	Instituto Federal do Maranhão
IFF	Instituto Federal Fluminense

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO: UM POUCO DO TEMA E DA QUESTÃO DE PESQUISA	18
1	DAS TRILHAS TEÓRICAS AO CHÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE ...	23
2	O PROBLEMA E SEU CONTEXTO.....	48
2.1	Problematizando o objeto da pesquisa e suas interfaces com a educação do campo.....	48
3	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
3.1	Percurso investigativo: a abordagem qualitativa nas reflexões com o objeto da pesquisa	64
3.2	As formas de abordagem na pesquisa de campo: entrevistas e observações.....	74
3.3	Os sujeitos da pesquisa: apresentando os educadores egressos da LEDOC	79
3.4	Os municípios, as comunidades rurais e os assentamentos.....	102
3.5	Método da pesquisa e a indicação da análise dos dados.....	117
4	A INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E A PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	121
4.1	Aproximações teóricas do campo da interdisciplinaridade e da formação por área de conhecimento: reflexões de seus significados..	121
4.2	Desafios da interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento: o PPC da LEDOC do IFPA/Campus de Castanhal.....	132
4.3	Interdisciplinaridade na formação por área do conhecimento: a alternância pedagógica e a socialização do tempo comunidade.....	142
4.4	Prática Educativa: concepções que envolvem os egressos da LEDOC.....	150
5	TECENDO OS FIOS ENCONTRADOS NA PESQUISA DE CAMPO: O ENCONTRO COM AS CATEGORIAS	160
5.1	A referência na análise de conteúdo.....	161
5.2	Interdisciplinaridade: desafios da formação da LEDOC e as compreensões dos sujeitos da pesquisa.....	163

5.3	A Prática Educativa nas observações da pesquisa de campo e nas reflexões dos educadores egressos da LEDOC.....	174
5.4	A formação por área de conhecimento: reflexões da LEDOC e nas escolas do campo.....	185
5.5	Educação do campo: alternativas e compreensões através dos sujeitos na pesquisa de campo	195
6	PARA CONCLUIR: DIALOGANDO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E NA PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCADORES DO CAMPO	204
	REFERÊNCIAS	214
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	234
	ANEXO B – PARECER CONSTATADO DO CEP.....	235
	ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DA LEDOC/IFPA	238
	ANEXO D – Roteiro de pesquisa do tempo comunidade	305
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADOR EGRESSO DA LEDOC.....	310
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista – Professor da LEDOC.....	311
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista – Coordenador do Curso.....	312
	APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Coordenadora Geral Educação do Campo – SECADI.....	313
	APÊNDICE E Roteiro de Entrevista Coletiva.....	314

APRESENTAÇÃO: UM POUCO DO TEMA E DA QUESTÃO DE PESQUISA

Mundo Novo, vida nova (Gonzaguinha).

Buscar um mundo novo, vida nova
E ver, se dessa vez, faço um final feliz
Deixar de lado aquelas velhas histórias
O verso usado
O canto antigo
Vou dizer adeus
Fazer de tudo e todos bela lembrança
Deixar de ser só esperança
E por minhas mãos, lutando me superar
Vou traçar no tempo meu próprio caminho
E assim abrir meu peito ao vento me libertar
[...].

Para se chegar à história do tema desta tese é preciso dizer o que muitos professores de metodologia da pesquisa dizem, por ocasião das aulas, sobre o ato de pesquisar, quando se referem à relação do pesquisador com a temática, e suas aproximações, envolvimento, quando discutem aquilo que lhes emociona, ou que lhes instiga. Este dizer consiste na relação do pesquisador com a escolha do tema de pesquisa. No caso da presente tese, minha aproximação com a questão da interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) se inicia como um divisor de água, como na canção de Gonzaguinha “mundo novo, vida nova”/(...), desafio que “por minhas mãos, lutando”, busco “superar”.

O divisor de águas e o sentido de superação se deram quando, como professora do Instituto Federal do Pará (IFPA), juntamente com o coletivo de docentes da referida instituição, construiu-se e realizou-se a LEDOC, uma experiência nova de formação por área de conhecimento, e que consistiu na escrita coletiva do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo, um processo dialógico, mas também desafiador, por envolver até mesmo

professores descrentes da possibilidade de se fazer interdisciplinaridade no referido PPC, já que muitos campos de conhecimento eram aparentemente distantes.

A experiência de coordenar a LEDOC nos anos de 2011 a 2013 me aproximou das demandas do curso, e da necessidade de se pensar e construir juntamente com professores e outros coordenadores de cada campus uma formação que atendesse às áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e a Educação do Campo. Nesse sentido, surgiu a necessidade da interdisciplinaridade, materializada em tentativas iniciais de sua execução, por meio de aulas integradas de disciplinas, espaços de aprendizagens diferenciados como o tempo acadêmico e tempo comunidade na alternância pedagógica, trabalho esse que necessitou de muitas mãos.

Um possível motivo para a falta de empatia com a proposta interdisciplinar da LEDOC seria uma característica marcante presente na história dos professores envolvidos na mesma, durante suas graduações e pós-graduações, que é a formação apenas disciplinar, ou seja, muitos profissionais, quando em seu processo de formação na universidade, não tiveram oportunidade de contato com uma proposta pedagógica interdisciplinar. Outro fator talvez de influência para a referida descrença na proposta interdisciplinar da LEDOC seja o fato de vários colegas de profissão não terem tido participação ou aproximação com movimentos sociais, estudantis, de bairro, dentre outros, o que muitas vezes demanda a mobilização de diferentes conhecimentos.

Devido ao exposto acima, quando esses docentes tomaram contato com a proposta de PPC interdisciplinar para a Educação do Campo, com o enfoque político de participação, protagonismo, organização e emancipação, tudo isso lhes pareceu estranho, pois esses docentes não conseguiam associar esses elementos com a necessidade que esses povos possuem, assim como não percebiam que ser educador nessas áreas é uma condição permeada por diversas situações de conflito, sendo, aliás, esta uma marca não apenas dos espaços rurais, mas também das áreas urbanas. Isto remete para a reflexão de que o problema está no pensar a formação dissociada das questões que envolvem o seu entorno, como se o único desafio fosse apenas repassar conteúdos a serem trabalhados, sem a percepção de que, se estes não tiverem aproximação com a realidade, pouco sentido terão.

A interdisciplinaridade, segundo Fiod (2012), nasce em oposição ao conhecimento disciplinar da escola tradicional, com a finalidade de buscar a unidade

perdida do saber e a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, conhecimento escolar e a realidade, teoria e prática, ou seja, são dicotomias enraizadas que necessitam ser enfrentadas com um outro olhar para a educação, que pense o significado do conhecimento, de escola e de educadores. Esses desafios apontam para uma mudança necessária do trabalho pedagógico, que seja coletivo, incluindo sujeitos, gestão participativa, e o envolvimento com os problemas que estão relacionados à sociedade, ao bairro, à comunidade.

Para buscar substituir a concepção fragmentária do conhecimento por uma que traga a unidade do ser humano, envolvendo os diversos aspectos que lhe são inerentes, como a economia, a cultura, a educação, agricultura e outras, faz-se necessário o envolvimento com a relação dialógica. Esta muda a dinâmica de um conhecimento hierarquizado imposto de cima para baixo, tido como único e verdadeiro, possibilitando, assim, uma relação mais horizontalizante, proporcionadora do questionamento, da parceria, levando em consideração as relações sociais em que se vive. Essas premissas contribuem no mover para um mundo novo, para uma nova vida, e nós educadores somos importantes meios para isso, ao utilizarmos o ensino e a pesquisa, a teoria e a prática em uma práxis transformadora, na participação efetiva nos desafios da educação e da escola, no sonho e na ação por dias melhores.

A interdisciplinaridade tem se mostrado um grande desafio, mas que vem se tornando realidade na medida em que no campo da formação de educadores vem se travando diferentes enfrentamentos, como, por exemplo, na percepção do diálogo entre as áreas de conhecimento, que é o que pretende a LEDOC, através da relação dos conteúdos das disciplinas entre si e com os eixos temáticos.

Mesmo diante das tentativas supracitadas, ainda há muito no que se avançar, como apontaram os discentes no I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo, que ocorreu em Belém, na Universidade Federal do Pará, em agosto de 2012, quando os mesmos interviam, afirmando terem ouvido da parte de muitos docentes ser difícil relacionar as temáticas das disciplinas, tendo como principal argumento o fato de que cada campo de conhecimento tem sua especificidade, não sendo possível o diálogo interdisciplinar em muitos casos. Ao escutar os discentes, refleti na necessidade cada vez maior de se defender uma educação dialógica, construída coletivamente.

A exposição dos discentes também me mostrou que a interdisciplinaridade é um desafio, principalmente por parte dos professores, já que muitos têm dificuldades no diálogo com as disciplinas, na maioria das vezes, ficando assim cada um com seu campo do saber, sem estabelecer possíveis relações. Assim, uma questão surgiu: nesse contexto, como formar por área de conhecimento, que é um pressuposto para que os egressos possam transformar as escolas do campo, através do trabalho coletivo, da gestão participativa e da educação dialógica e interdisciplinar, se no próprio curso se apresentam entraves para essa forma de ensinar e de conquistar para uma outra abordagem não fragmentada, com inter-relações, conexões e aproximações na compreensão do ser humano, do conhecimento e da sociedade.

O título da presente tese “Caminhos da interdisciplinaridade: da formação por área de conhecimento à prática educativa” é um convite à reflexão dos desafios, perspectivas e sonhos enfrentados pelos egressos da LEDOC, educadores do campo que estão nas comunidades rurais e nos assentamentos da reforma agrária na Amazônia Paraense, lugar de saberes, memórias, histórias e também de conflitos agrários, do avanço do agronegócio e da resistência na agricultura familiar camponesa, e que continuam nesses territórios, mesmo com a ameaça eminente de expulsão, nesses espaços em que a educação escolar é uma possibilidade de persistir na crença de que outro mundo, com igualdade e qualidade de vida, é possível.

Compreender a prática educativa dos egressos da LEDOC e sua relação com a interdisciplinaridade foi possível na observação desses educadores nas escolas e em suas diversas experiências, como agricultores, sujeitos envolvidos com a religião e movimentos sociais.

O *locus* para esta pesquisa foi o campus de Castanhal do IFPA, mais especificamente os egressos daquele campus. Como os mesmos já haviam finalizado o curso, não foi possível vivenciar suas experiências, na ocasião da pesquisa de campo, já que estavam no período de defesas dos Trabalhos de Acadêmicos do Curso (TAC), monografias construídas pelos educandos para a obtenção do título de Licenciados em Educação do Campo. Mas consegui ainda entrevistar alguns docentes, e também os egressos que acompanhei, e ouvi-los a respeito de como se deu a sua formação acadêmica.

Os caminhos para compreender a interdisciplinaridade, desde a formação por área de conhecimento à prática educativa dos egressos da LEDOC, foram permeados por muitos aprendizados, como conhecer as comunidades, assentamentos, escolas, a relação professor-discentes e outros. Para tanto, precisei sair do lugar de professora ou mesmo de coordenadora, para vivenciar a condição de pesquisadora, que, no contato direto com seus sujeitos, reinventa o olhar sobre a formação dos educadores do campo, o que não é possível de ser realizado no distanciamento de suas realidades.

Nesse sentido é que a proximidade é o sentimento que precisa existir nos diversos espaços de aprendizagem, proximidade com os educadores, conhecendo suas experiências, seus diálogos com as disciplinas que ministram, da pesquisa como princípio educativo e nas inter-relações dos saberes, percebendo estes não como algo estático, mas com suas necessárias interpretações ligadas à determinadas visões de sociedade e de mundo. E, seguindo a trilha da pesquisa orientada pela interdisciplinaridade, percebeu-se, por fim, uma necessidade de investigar a formação dos educadores do campo, para contribuir no ensinar e no aprender, visando a unidade do conhecimento e a ação coletiva de professores em processos que possam contribuir na transformação da escola.

Nesses caminhos que sigo apresentando na página seguinte, o primeiro capítulo, que é a introdução, com o título: das trilhas teóricas ao chão das escolas do campo: itinerários investigativos sobre interdisciplinaridade, momento de aproximação com o objeto da pesquisa e seus desdobramentos.

1 DAS TRILHAS TEÓRICAS AO CHÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO: ITINERÁRIOS INVESTIGATIVOS SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Sejam realistas exijam o impossível¹

Falar em interdisciplinaridade e formação de educadores por área de conhecimento parece algo ainda distante da realidade educacional brasileira, apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim como a Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/96, apontarem para essas questões como necessárias para a Educação Básica e a Superior. Além disso, ainda se enfrenta problemas de infraestrutura precária nas escolas, principalmente nas do campo, como de déficit na formação docente, de baixos salários para estes, dentre outros.

Mesmo diante dessas situações, fazendo referência à epígrafe supracitada, o que hoje parece impossível, pode vir a ser real. A referida epígrafe é um convite para a reflexão de que as mudanças sociais e educacionais são frutos de reivindicações, das lutas, da criticidade e do diálogo na relação educador-educando. O que parece impossível, pode ser real, na medida em que seja exigido, conquistado, assim que se efetiva a educação do campo, em um cenário de denúncia, enfrentamento e de proposições. Dentre estas últimas, a interdisciplinaridade e a formação por área de conhecimento são elementos importantes.

A prática social e a compreensão das contradições presentes na sociedade são questões que me aproximaram da temática da educação do campo. Essas contradições se relacionam com minha própria história, pela consciência de ter feito parte do processo de êxodo rural², que se intensificou no Pará no início da década de 80. Saí com a minha família da vila de Abade, que está situada no município de Curuçá, na mesorregião do nordeste Paraense, com o objetivo de dar continuidade aos estudos, pois lá só havia até o 4º ano do Ensino Fundamental. Destaco, que o

¹ Frase escrita nos muros de Paris no maio de 1968. Retirada do site <http://osonhoerealidade68.blogspot.com.br/2010/03/sejam-realistas-exijam-o-impossivel.html>. Acessado em 13/02/2017

² No início dos anos de 1980, várias famílias saíram da comunidade pesqueira de Abade, no município de Curuçá, para Belém, na tentativa de melhorar as condições de vida e de acesso aos níveis mais elevados de escolarização, como, por exemplo, a universidade. Esse fenômeno é conhecido como êxodo rural, que é o processo migratório do campo para a cidade, para buscar novas oportunidades, como o emprego.

acesso aos estudos foi um dos principais motivos da saída de minha família do campo, para a região metropolitana de Belém, no município de Ananindeua.

Ao chegar à Ananindeua, moramos em um conjunto da COHAB (Companhia Habitacional do estado do Pará), chamado Cidade Nova, que foi inaugurado na década de 1970, e é considerado o maior conglomerado habitacional planejado do Pará. A maioria de sua população é provinda dos diversos municípios do estado, o que observei a partir dos relatos de colegas na escola em que estudava, e dos meus vizinhos. Todavia, percebia na escola uma valorização imensa do espaço da cidade e uma desvalorização e um descaso com quem vinha das áreas rurais, mesmo havendo muitos alunos com essa trajetória rural, e isto provocava em mim um desconforto, no que se refere a minha origem.

Por conta dessa visão negativa, tinha receios em dizer onde havia morado, onde nasci, pois, afirmar-se como sendo de uma comunidade pesqueira do Pará parecia se colocar numa condição inferior à quem se afirmava da cidade. Assim, era melhor se apresentar como sendo de Belém, capital do estado, para se evitar na escola possíveis deboches por parte dos colegas e professores, com narrativas pejorativas marcadas por histórias relacionadas ao estereótipo do Jeca Tatu, personagem caipira divulgado por Monteiro Lobato, e que simbolizava a inferioridade em ser do campo.

Com a entrada no Ensino Médio, na época segundo grau, na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC), localizado numa cidade distante 75,2 km de Belém, em que a grande maioria dos colegas eram oriundos de diversas regiões do Pará, fui timidamente percebendo e valorizando minha origem. Seguindo essa trajetória, entrei na Universidade Federal do Pará (UFPA), no curso de Pedagogia, e, com a experiência nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Igreja Católica e nos movimentos sociais (estudantil, mulheres e culturais), houve uma intensificação no meu reconhecimento em ser do campo e pelo interesse nos estudos da Educação do Campo.

Ao escolher o curso de nível superior, minha empatia pela luta por garantias de direitos à educação me levou a entrar no curso de Pedagogia e ser educadora. Somou-se a isso o desconforto percebido em minha trajetória no ensino básico, o que me levou a participar do movimento da educação do campo no Pará, que resultou na experiência como educadora nos Programas PRONERA e Saberes da Terra, e na participação no Mestrado em Agricultura Familiar e Desenvolvimento

Sustentável no NEAF/UFPA, com a dissertação “Da casa da família à casa da escola: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá – Pará”. Toda essa trajetória de vida intensificou cada vez mais a minha identificação com o universo da educação do campo. Posteriormente, já como docente no IFPA, o interesse pelo tema foi se avivando e resultando em novas buscas.

O exercício de docente do IFPA e a função de coordenação estadual do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO) fortaleceu a minha reflexão sobre o trabalho político-pedagógico permeado por um rico diálogo com professores, coordenadores locais³ e discentes. Mas surgiram também desafios, como o de lidar com a burocracia do serviço público e com a dificuldade dos gestores em gerir o recurso público.

A decisão de concorrer a uma vaga no Programa de Pós Graduação na FACED-UFC com a temática da interdisciplinaridade e a formação por área de conhecimento, como dito na apresentação dessa tese, foi instigada inicialmente pelos alunos da LEDOC, no já referido I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo do IFPA e UFPA, de 26 a 30 de agosto de 2012, em Belém. Na ocasião, participei de uma mesa cuja temática era o PROCAMPO, representando o IFPA. Na oportunidade, apresentei o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a proposta de interdisciplinaridade, com as disciplinas integradas, os eixos temáticos e a alternância pedagógica presentes nesse documento.

Foi no momento do debate sobre PPC apresentado que vários alunos do PROCAMPO-IFPA se inscreveram para proferir suas falas e alguns apontavam para a dificuldade dos professores em trabalhar com a interdisciplinaridade no diálogo com as disciplinas. Um momento marcante foi dirigido por uma aluna, que se levantou e disse em voz alta no meio da plenária: “*os professores dizem que Física é Física, Química é Química e Matemática é Matemática*”. Isso me inquietou e contribuiu na reflexão acerca do curso e da formação oportunizada aos educandos, porém, no papel de coordenadora estadual do programa não seria possível dar conta do questionamento levantado pelos discentes. Fez-se necessário então assumir o papel de pesquisadora, que, pela pesquisa de campo, buscaria a

³ Cada campus que oferecia a LEDOC havia um coordenador de curso.

compreensão de uma dada realidade, para ter condições de análise e de proposição com mais consistência.

A inquietação provocada pela afirmação dos alunos de que a interdisciplinaridade não estava acontecendo na LEDOC me levou a construir o objeto de pesquisa desta tese, que é a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC. Isto para poder compreender os educadores nas escolas do campo e a formação por área de conhecimento do curso. Nesse contexto, se construiu as questões norteadoras desse estudo:

- Como se dá a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC?

Os demais questionamentos compõem a necessidade de compreender o objeto investigado, que está organizado da seguinte forma:

- Como se expressa a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo?
- Quais as concepções de interdisciplinaridade dos sujeitos da pesquisa (alunos egressos e professores da LEDOC)?
- Quais os desafios encontrados para a efetivação da interdisciplinaridade na prática educativa e na LEDOC?

É preciso destacar que, com relação à educação do campo, não se trata apenas da necessidade de ampliar o debate acadêmico, mas também de contribuir nas políticas públicas voltadas ao campo, que garantam o acesso à escolarização de qualidade à população que vive nesses territórios, afirmando que escola e comunidade são espaços de socialização e de saberes. Questões essas que precisam estar presentes na formação dos educadores do campo, através da LEDOC. Nesse sentido, organizou-se os objetivos desse estudo, levando em consideração que a prática educativa está também relacionada à formação da qual os discentes participaram, que foi por área de conhecimento, para atuar nas escolas do campo. Os objetivos estão constituídos da seguinte forma:

Objetivo Geral:

- Analisar a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal - Pará, para contribuir com a formação de educadores do campo da Amazônia Paraense;

Objetivos Específicos:

- Compreender a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento, através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo;
- Identificar as concepções de interdisciplinaridade na visão dos sujeitos da pesquisa (alunos egressos e professores da LEDOC);
- Analisar os desafios encontrados para a efetivação da interdisciplinaridade na prática educativa e na LEDOC.

Para alcançar os objetivos propostos, iniciei a organização das etapas da pesquisa de campo. Primeiramente se deu o contato com a coordenadora da LEDOC no campus de Castanhal, quando a mesma me apresentou os egressos, os quais poderia acompanhar, considerando os critérios definidos no estudo: morar na comunidade e ser educador do campo. Outra etapa foi a das entrevistas com professores da LEDOC e, paralelamente, as leituras sobre as temáticas da interdisciplinaridade, da formação por área de conhecimento e da prática educativa. Essas contribuíram para a compreensão das questões que refletem na formação de educadores do campo para atuarem na área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais e nas de Ciências da Natureza e Matemática.

Dessa forma, o processo de construção desta tese foi provocado através das demandas apresentadas pelos discentes no I Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo, do meu exercício de docente do PROCAMPO e da Coordenação Estadual do referido programa que assumi no IFPA.

Essas experiências me fizeram refletir acerca da LEDOC, suas perspectivas, ações, resultados, pois mesmo sendo para mim algo experimentado, coaduno com a ideia de “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido” (VELHO, 1978, p. 39).

Essas reflexões acima ajudam na compreensão do processo da pesquisa em seus limites e avanços. Nesse sentido, me identifico com Chauí (1998) que lembra sobre o duplo movimento no olhar a investigação: sair de si e trazer para dentro de si, refazendo a forma de ver. Tal movimento contribui no distanciamento e na aproximação com a realidade vivenciada, essencial nesse estudo, na medida que foi possível compreender melhor o foco de minha visão, e os limites de seu alcance.

Nesse sentido, me aproximo da temática da interdisciplinaridade na formação de educadores por área de conhecimento, buscando associar a LEDOC e a prática educativa dos egressos, estes últimos, educadores do campo. Essas questões me ajudaram enquanto pesquisadora, pois na medida em que caminho e reflito sobre esse caminhar, vou aprendendo a lidar com essa tarefa, que é associar o visto no campo com as teorias estudadas. Paraphraseando Thiago de Melo (2011) “não, não tenho caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar”.

As reflexões que serão apresentadas no decorrer desse texto de tese trazem a necessidade do olhar para a LEDOC, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade na formação de educadores por área de conhecimento, e da prática educativa dos egressos. Questões essas que merecem ser observadas, principalmente através dos que vivenciaram referida experiência. Por isso, os dados aqui reunidos são resultantes das falas dos sujeitos envolvidos com a pesquisa: egressos, que são educadores do campo, professores do curso, também chamados de formadores e a coordenação do Campus de Castanhal do IFPA. Isto, para que esse estudo possa contribuir com os processos de formação de educadores do campo na Amazônia Paraense

É importante mencionar que a proposição do curso toma como referência o tópico III do edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009 em seu item 3.2 que condiciona a oferta da formação na LEDOC à fundamentação normativa e político-pedagógica. Por ser a instituição executora, o IFPA deve, na organização do curso, considerar as seguintes orientações:

Apresentar currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais. (PPC/IFPA, 2012, p.15).

A busca em materializar a orientação acima estruturou a proposta da LEDOC/PROCAMPO/IFPA. Organizando da seguinte forma: durante os dois primeiros anos, ou seja, os quatro primeiros semestres cursam um núcleo comum, sendo que a partir do 5º semestre são oferecidas duas possibilidades de aprofundamento de formação por área de conhecimento, sendo que é de responsabilidade do educando a escolha por uma das áreas descritas abaixo: Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática); Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

A organização da LEDOC está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/96, que, após sua publicação, aprimorou os dispositivos legais voltados à Educação do Campo, expresso no Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente, através dos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Para atender às especificidades do campo, citadas na LDB, agregou-se na formação dos educadores nos cursos da LEDOC o enfoque na área de conhecimento, que, para tanto, possui um aparato legal para tratamento diferenciado e específico nessa nova perspectiva por meio dos seguintes dispositivos (MELO, 2013): Parecer Conselho Nacional de Educação - CNE/CP n.º 9/2001 e Resolução CNE/CP n.º 1º/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CP n.º 2 de 19/2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura plena de formação de professores da educação básica em

nível superior; Parecer CNE/CEB n.º 1/2006 – Dias letivos para aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Segundo Brasil (2012), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é uma referência para a política de educação do campo, que, juntamente com as demais legislações educacionais citadas no parágrafo acima, contribuem para a elaboração de projetos das instituições responsáveis para a construção de diretrizes curriculares para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação profissional e a Formação de Educadores.

O parecer nº 01/2006 é mais um importante documento que reconhece a pedagogia da alternância, essa que articula os diferentes espaços de aprendizagens, como o comunitário e o escolar. Outro é o decreto nº 7.353 de 04 de novembro de 2010, que normatiza a política de educação do campo e o PRONERA. Esses dispositivos legais são as referências para a elaboração de políticas para a educação do campo, construídas pelas diversas instituições, como se dá no caso do IFPA.

No que se refere à formação de educadores do campo, esses respaldos jurídicos, desde que em vigor, levaram o Poder Executivo a destinar recursos às universidades, com fim de cumprir as demandas observadas nas referidas leis e dispositivos, normatizados pelos seguintes editais e resoluções: Resolução/CD/FNDE Nº 16/2008; Edital de Convocação SECAD/MEC Nº 02/2008; Resolução/CD/FNDE Nº 06/2009; Resolução/CD/FNDE Nº 23/2009; Edital de Convocação SECAD/MEC Nº 09/2009; (MELO, 2013).

Os editais de Convocação para as Instituições Federais de Ensino (IFEs), na oferta do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, visam à formação de licenciados que sejam capazes de, segundo Melo (2013), atuar na docência na fase final do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e no Ensino Médio, conforme definidas pelos cursos, considerando a autonomia universitária para eleger e reagrupar as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias ou da Terra; Ciências Humanas e Sociais, além de poder atuar na Gestão Educacional, entendida numa perspectiva democrática participativa, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e

dos processos educativos, em contextos escolares e não-escolares; e também produzir e difundir conhecimento no campo educacional.

A formação que se pretende aos educadores do campo está relacionada ao compreender a escola e suas demandas, à produção científica e às práticas sociais, que se dão nos diversos lugares, como nas escolas, sindicatos, comunidades e outros. Destaca-se que não se pretende apenas ensinar os conteúdos das áreas, mas relacioná-las às demandas político-pedagógicas que as escolas do campo enfrentam, além de se ter um (a) educador (a) que compreenda e contribua no avanço da qualidade da gestão escolar.

Outra questão importante explorada nesta tese é a necessidade de quebra da estrutura rígida das disciplinas nas Universidades que atuam nas Licenciaturas em Educação do Campo. As IFEs que atuam na LEDOC se veem desafiadas a introduzir um trabalho interdisciplinar, na compreensão das áreas de conhecimento, que é o que requer essa formação.

Na formação por área de conhecimento, um dos objetivos é a construção do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Pois, esses cursos visam formar e habilitar professores que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício da função docente, ou que estejam atuando em outras atividades educativas (UNB, 2012, p.3). Os discentes do curso da LEDOC/PROCAMPO/IFPA em sua maioria são educadores do campo, que não tinham o Ensino Superior, e que procuraram essa formação para não serem retirados de sala de aula, de sua função, principalmente, os que são contratados, ou mesmo para sua qualificação profissional, buscando melhorias na prática educativa.

O que se busca na formação de educadores do campo é que os currículos do curso possam considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os estudantes a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2002, p. 17). Essa associação da pesquisa relacionada às escolas era trabalhada na LEDOC, através do tempo comunidade, momento em que os educandos poderiam relacionar, por meio de um plano de pesquisa, as discussões da disciplina com as observações da escola e da comunidade.

No que se refere à educação do campo e à formação de educadores do campo, tem-se maior expressividade na década 1990, pois se intensificam as reivindicações dos movimentos sociais do campo e de várias organizações da sociedade civil, o que iniciou um grande movimento pela educação básica do campo no Brasil.

E é nessa conjuntura das lutas em que se configura a educação do campo pensada e defendida pelos protagonistas da ação pedagógica do campo: os movimentos sociais, que ainda fomentam as reivindicações por políticas públicas adequadas às exigências e necessidades da realidade do campo, dentre elas a de formação inicial para educadores do campo, através do PROCAMPO, reinvidicações essas que nacionalmente se materializaram na LEDOC.

A partir desse programa nacional, o IFPA participou da seleção do edital Nº 2, de 23 de abril de 2008, na Chamada Pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o PROCAMPO, com proposição para a formação de 06 turmas no estado do Pará, com 360 vagas distribuídas entre os municípios de Altamira, na região oeste, Conceição do Araguaia, Marabá e Tucuruí, localizadas na mesorregião do Sudeste; além dos municípios de Abaetetuba e Bragança, na mesorregião do nordeste. No edital nº 09, de 29 de abril de 2009, mais 06 turmas com 300 vagas, acessaram a Licenciatura em Educação do Campo, nos municípios de Castanhal e Tomé-açú, no Nordeste paraense, Santarém, no Oeste, Redenção, no sudeste e na região do Marajó, com os municípios de Portel e São Sebastião da Boa Vista.

Segundo o PPC (2012) da LEDOC/IFPA/PROCAMPO, a escolha dos municípios acima citados não foi feita de forma aleatória; ao contrário, a mesma se deu por meio de diagnóstico sobre a realidade educacional desses municípios, levando em consideração as seguintes variáveis: quantidade de escolas públicas e privadas localizadas nos referidos municípios, quantidade de professores atuando em ambas as escolas, número de alunos matriculados tanto em escola pública como em escola particular e o nível de qualificação desses professores.

O levantamento das questões educacionais dos municípios atendidos pelo PROCAMPO/IFPA detectou que a demanda de estudantes, principalmente do Ensino Médio para o reduzido quadro de professores, era desproporcional, além da grande quantidade de professores atuando sem formação superior. O resultado desse diagnóstico reafirmou a necessidade de ampliação de vagas para o Ensino

Médio, assim como de qualificação de professores, alguns desses dados estão no capítulo II, intitulado o problema e sua contextualização.

A LEDOC tem o objetivo de formar educadores para atender os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que fazem a opção pelas áreas de Ciências Humanas e Sociais ou de Ciências da Natureza e Matemática. Como mencionado em parágrafos anteriores, o curso aconteceu em diversos *campi*.

Neste trabalho optou-se pela LEDOC do campus de Castanhal, pois, além da proximidade de Belém, com a distância de pouco mais 70 km, por meio da rodovia federal BR 316, já havia o conhecimento prévio dos educandos, que foram meus alunos. Um fato interessante, já referido e que me aproxima dessa instituição, é ter sido discente na década de 80, do curso técnico em agropecuária no Ensino Médio. Outro elemento que influenciou foi a estrutura, pois o *campus* possui laboratórios, bibliotecas, e um alojamento, onde os educandos, nos períodos de janeiro e julho, ficavam hospedados, principalmente os que não tinham como voltar para a sua casa, criando um maior vínculo entre seus pares na turma e com o próprio *campus*.

Outra questão está relacionada a apresentar uma região singular deste processo educativo, que é a Amazônia Paraense, demarcada pela diversidade de sujeitos, culturas e saberes. Uma população de diferentes matrizes étnicas, que ocupa uma pluralidade de espaços em permanente interação com a biodiversidade característica da Amazônia (OLIVEIRA, 2012).

Percebe-se, então, que o reconhecimento da singularidade da Amazônia em sua diversidade geofísica, biológica e humana é importante para se pensar a educação do campo, devendo-se considerar seu contexto cultural diversificado, pois são várias populações que compõem uma ocupação de territórios diferenciados, como quilombolas, ribeirinhos, assentados, indígenas, dentre outros. Questões essas que contribuem com o repensar de matrizes educacionais, das práticas educativas e das pesquisas de educação do campo, pois para Freire (2000), o ser humano é naturalmente um ser da intervenção no mundo, por isso deixa suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto, ao contrário, constrói a história em que socialmente se faz e se refaz.

Considerar no processo educacional os sujeitos do campo em suas bases práticas produtivas e culturais é relacioná-lo a uma construção dos saberes em que os mesmos são também protagonistas e não somente objetos do ensino-

aprendizagem. Desse modo, o trabalho e a cultura devem ser matrizes pedagógicas da educação do campo, como explica Caldart (2004), pois pelo trabalho o ser humano transforma a natureza e, ao modificá-la, transforma-se a si próprio.

Sendo assim, uma questão que é importante nos cursos de formação de educadores do campo, como na LEDOC, é a relação dialógica entre os saberes das experiências trazidas dos educandos e as sistematizações junto com os educadores. E, é nessa troca que se reconstrói o conhecimento imerso nos significados dos envolvidos (educandos e educadores). Essa relação de saberes nos processos formativos possibilita a reflexão da práxis contextualizada na cultura local (FREIRE, 2002), que contribui com a prática educativa, e na reflexão sobre a ação docente, possibilitando, assim, aulas que valorizam os educandos, seus saberes e suas relações com o conhecimento.

A LEDOC do campus de Castanhal foi a primeira turma, que ocorreu através do programa PROCAMPO. Até o momento não se ofertaram novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Destaca-se que na LEDOC pesquisada havia uma diversidade de alunos, em sua maioria educadores do campo, e alguns também com experiência nos movimentos sociais, como: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs), pastoral da terra, dentre outros.

As experiências trazidas pelos educandos em suas diversas atividades se constituem como parte integrante da relação dialógica do ensinar e aprender. Isto pode ser percebido nas atividades de socialização do tempo comunidade, quando os alunos apresentavam sua pesquisa resultante das observações da escola e da comunidade, relacionando-as com as questões trabalhadas nas disciplinas. Segundo um dos sujeitos, *“na apresentação dos relatórios do tempo comunidade, conhecíamos o lugar e suas características, sem mesmo ter ido por lá”* (Josiel, E5, 2015).

Os saberes trazidos pelos educandos, frutos de sua atuação como educador do campo, e/ou mesmo, como militantes dos movimentos sociais, trazem uma diferenciação nesse processo de formação de educadores, como demonstra o PPC.

A Licenciatura em Educação do Campo será desenvolvida com etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) para permitir o acesso, a permanência e a relação prática-teoria- prática transformada numa perspectiva de práxis, vivenciada no próprio ambiente social e cultural dos estudantes e semi-presenciais, por meio das atividades no tempo-

comunidade, composto pela pesquisa da realidade sócio-educacional, estudos e atividades de orientação e aprofundamento realizadas pelos professores no decorrer do referido tempo.(PPC, 2012, p.15)

A aproximação da relação teoria e prática, através da ação dos discentes do curso da LEDOC e educadores do campo, é realizada através da pedagogia da alternância, que é composta pelo Tempo Comunidade (TC), que consiste num processo de pesquisa-ação-reflexão (FREIRE, 2002) na comunidade na qual os/as educandos/as estão inseridos, a partir de um processo de diálogo de saberes nos múltiplos espaços sociais presentes nas comunidades, a exemplo de escolas e das organizações sociais, como os sindicatos, associações, clubes, dentre outros. Ao Tempo Comunidade se articula o tempo acadêmico, onde se dão os diálogos de conhecimentos trabalhados nas disciplinas que compõem o currículo do curso, mas não dissociadas da realidade.

Segundo Santos (2012), a pedagogia da alternância tem suas raízes na França, no início do século XX, em que agricultores, preocupados com a escolarização dos seus filhos no campo, e a permanência desses junto à família, iniciam uma experiência educativa junto com um pároco da igreja católica, através da alternância de tempos na escola e na família-comunidade. Essa iniciativa ganhou força e se estendeu para vários países da Europa, até chegar ao Brasil, em 1969, na cidade de Anchieta, no estado do Espírito Santo. Segundo Rocha e Martins (2011), a possibilidade de alternância de tempos e espaços tem a lógica de articular teoria e prática, visando proporcionar ao educando reflexões acerca da realidade local vivenciada.

Um documento importante que acessei para o entendimento da dinâmica de formação por área de conhecimento e pedagogia da alternância foi o texto produzido por Melo (2013), fruto de uma atividade realizada em Belém, que buscava apresentar levantamentos de documentos e materiais didáticos, por área de conhecimento, apresentados no Encontro “Desafios para desenvolver a Educação do Campo na perspectiva das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas e Sociais”, realizado pelo IFPA, no período de 2 a 4 de julho 2012, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO.

Várias importantes questões foram discutidas nesse encontro, do qual tive a oportunidade de participar, na época como coordenadora estadual do PROCAMPO.

É importante informar, que foi um encontro de formação de formadores⁴, para discutir e construir as disciplinas de Metodologias e Práticas do Ensino das Ciências Humanas e da Metodologia e Práticas do Ensino das Ciências da Natureza e Matemática, que foram trabalhadas no sétimo semestre do curso. Esse evento foi também o momento de reflexões de representantes da SECADI/MEC e de professores da UNB, UFRN e UFMG, para o debate sobre os desafios da formação por área de conhecimento.

O relatório do aluno da Licenciatura em Física do IFPA, que estava acompanhando a atividade, destaca: a vida estudantil desses professores-estudantes é árdua, pois precisa conciliar todo esse conhecimento apreendido no tempo-acadêmico ao tempo-comunidade em conformidade à pedagogia da alternância, por isso a ansiedade para demonstrar junto aos seus pares a melhoria na qualidade de ensino ministrado após frequentar a universidade. (IFPA, 2012, p. 7).

Considera-se que o curso da LEDOC possui várias questões que referendam a sua singularidade, pois propõe a formação por área de conhecimento, a alternância pedagógica, seus alunos enquanto educadores do campo e a interdisciplinaridade como pressuposto teórico-didático-pedagógico no lidar com o currículo do curso. Por isso, as palavras da professora Marta Pernambuco⁵ (UFRN), afirmam esta importância, “essa caminhada, apesar de sua atualidade, ainda precisa ser analisada para garantir as adversidades enfrentadas, que precisam ser socializadas”.

Ante a existência de uma maioria de cursos de licenciatura com o viés apenas disciplinar, a proposta da LEDOC se apresenta como uma nova concepção, em se tratando de ensino, que, segundo Melo (2013), pretende que o estudante se torne sujeito, agente de transformação de sua realidade, do meio social e em prol de sua cidadania e daqueles que o cercam. Por isso, o estudo na LEDOC é relacionado ao trabalho e à diversidade do campo em todos seus aspectos: sociais, culturais,

⁴ A formação de formadores foi o momento em que os professores que atuavam no semestre letivo da LEDOC reuniam-se para estudos e planejamento das disciplinas, momento que formavam as duplas de disciplinas que iriam atuar no referido semestre, organização das datas, e dos conteúdos que foram trabalhados de forma integrada.

⁵ Informação verbal no Encontro “Desafios para desenvolver a Educação do Campo na perspectiva das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas e Sociais” realizado pelo IFPA, no período de 2 a 4/7/2012, no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO

políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e poderá ser realizado em diversos espaços pedagógicos.

Para consolidar a proposta da LEDOC, um elemento *sine qua non* é a articulação entre os espaços e os tempos de aprendizagens em que a pedagogia da alternância se dá, havendo, portanto, apesar das diferenças, uma integração entre o Tempo Escola⁶ ou Acadêmico e o Tempo Comunidade. Aquele envolve prioritariamente o aprimoramento do conhecimento teórico e análise da prática do docente na reflexão do discente. Já o último consiste na prática educativa enriquecida pelo conhecimento teórico e reflexivo. “Esses dois tempos, portanto, são contínuos e interpenetrados” (MEC/SECAD, 2008, p.7).

A interpenetração necessária dos dois referidos tempos passa necessariamente pela transformação de uma visão disciplinar para uma visão interdisciplinar. No documento final fruto do encontro supracitado para discutir formação por área de conhecimento, Melo (2013) aponta que

A análise desses dados possibilita sistematizar as informações relativas à Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, por área do conhecimento. Compreende assim os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelas primeiras universidades a empreender essa licenciatura, as dificuldades em engendrar os conteúdos multi e interdisciplinares ou transversais, bem como as adequações necessárias ao público alvo, que sob algum enfoque precisa de apoio pedagógico devido à carência conceitual decorrente da formação básica. Aponta também empecilhos a esse desenvolvimento profissional, que ocorre em maior grau no campo da Matemática, Física e Química, em virtude dos conhecimentos básicos que emperram avançar sob a perspectiva multi e interdisciplinar. (p. 41).

A reflexão acima traz questões importantes no pensar a LEDOC, pois identifica a dificuldade da relação com os conteúdos interdisciplinares na prática educativa, e a deficiência de formação na Educação Básica desses educandos, para atuar por área de conhecimento, o que reforça a necessidade da formação continuada desses egressos, para que possam incluir a interdisciplinaridade nas relações com as disciplinas, e o trabalho coletivo como suporte para as escolas do campo, possibilitando, assim, a sua transformação.

⁶ As Casas Familiares Rurais (CFRs) adotam a pedagogia da alternância, nos níveis do Ensino Fundamental II, e o Ensino Médio, denominando a parte teórica em sala de aula como Tempo Escola. No IFPA, que atende uma Licenciatura, buscou-se adaptar o nome do referido tempo para Tempo Acadêmico.

Nesse contexto da formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio educativo, investigando com os estudantes da LEDOC a realidade escolar, desenvolvendo nos mesmos essa atitude em suas atividades profissionais, tornando, assim, a pesquisa também princípio formativo na docência.

As primeiras iniciativas no sentido de contribuir para a demanda acima apresentada materializaram-se a partir do Programa de Apoio à Formação Superior na Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁷), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de incentivar as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) a criar e ofertar cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo que formem e habilitem docentes por área de conhecimento, em regime da pedagogia da alternância para atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio em escolas do campo. Essas iniciativas citadas começaram a ser desenvolvidas por meio de um projeto piloto no ano de 2007, nas Universidades Federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia (UNB, UFMG, UFS, UFBA) a convite do MEC-SECAD.

Desde as primeiras experiências das Universidades-Pilotos, já se utilizou a pedagogia da alternância, pelo reconhecimento das interfaces entre os saberes da comunidade em que está inserido o educando, e os saberes trabalhados no currículo do curso de formação.

Na LEDOC, a pedagogia da alternância envolvendo o Tempo Comunidade e o Tempo Acadêmico existe desde o início do curso, a partir da organização por área do conhecimento, o que demanda a interdisciplinaridade como elemento central no diálogo entre as disciplinas. Todavia, a pesquisa de campo mostrou que, mesmo tendo duas disciplinas no mesmo período de aulas, muitos professores não conseguiram relacionar as mesmas, dificultando, assim, a compreensão por área do conhecimento.

Além do exposto acima, as escolas do campo trabalham por disciplinas em sua estrutura curricular. E nessa lógica disciplinar que os egressos da LEDOC, que são educadores do campo, atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, EJA I e II etapa, ou com disciplinas no Ensino Fundamental II. Isto provoca reflexões de

⁷ Atualmente intitula-se SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão)

que ainda há muito a ser trilhado para que tanto a formação dos cursos, assim como as escolas, possa romper com o paradigma da fragmentação do conhecimento, e estabelecer outras formas de ensinar e aprender que consigam articular diferentes saberes.

A partir dos elementos apontados acima, considerou-se a interdisciplinaridade como categoria principal, envolvendo as demais, que são a formação por área de conhecimento e a prática educativa. A referida categoria tem, portanto, importância no que diz respeito à conceituação e aplicação na educação do campo de um modo geral, pois seu uso é necessário tanto no curso da LEDOC, quanto nas escolas onde atuam os educadores egressos do referido curso. Esses elementos foram fundamentais na compreensão do objeto da pesquisa.

No que se refere à interdisciplinaridade, existem várias concepções e correntes filosóficas que serão discutidas no decorrer desse estudo, como as de: Santomé (1998); Fazenda (1979, 1994, 1998, 2003); Japiassu (1976); Luck (1995); Frigotto (2004) Jantsch e Bianchetti (2011), Tonet (2013); Severino (2011), dentre outros. Dois pontos comuns entre tais teóricos, surgidos de suas inquietações na exploração do tema, são de que, de um lado, há uma urgência no que diz respeito a formar as gerações para um contexto dialógico; e de outro, há a urgência de uma formação de educadores que contemple e provoque a revisão curricular desses cursos, para o exercício de atuações interdisciplinares (CARDIERI, 2007).

Esses dois pontos comuns enfrentam uma difícil realidade para a sua realização, pois a estrutura que sustenta a organização escolar e universitária ainda mantém os princípios que orientaram a ciência moderna fundada na fragmentação e a disjunção dos saberes, que vem sendo refletida por Morin (2001), em seus estudos de uma perspectiva problematizadora, da indagação e do questionamento, bem como do espírito de investigação e de rigor científico, para construir caminhos fundados no diálogo interdisciplinar.

Morin (2001) alerta para a necessidade de uma educação que reconheça as riquezas e os limites do conhecimento, em especial quando o mesmo não favorece a reflexão sobre a condição humana, suas relações com os outros e com a terra. Para tanto, é preciso superar o desafio da fragmentação que imobiliza, e torna o conhecimento repartido, sem a compreensão e reflexão com o todo. É preciso insistir no aprofundamento consistente e dialógico, que deve sustentar a prática cotidiana e a formação permanente de educadores e educandos.

Para Neto (2009), os cursos da LEDOC inserem-se dentro das reivindicações políticas dos movimentos sociais do campo, reivindicações essas que vem ocorrendo em diversas manifestações protagonizadas por esses movimentos, como o Grito da Terra e a Marcha das Margaridas. Nessas proposições, com o apoio de professores das universidades comprometidos com a formação crítica, com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares, para uma disputa por uma sociedade mais justa, a concepção da interdisciplinaridade surge como importante ferramenta para que esses cursos reforcem cada vez mais o conhecimento crítico, histórico e dialético.

Ante o exposto acima, os cursos da LEDOC buscam respostas não somente à crise da racionalidade da modernidade, mas, sobretudo, atentam para a produção social da ciência (FRIGOTTO, 2004) e seus interesses de classe e no estudo multilateral de determinada formação social. E por isso considera a dialética, levando em conta a ação recíproca dos fenômenos, buscando analisá-los e entendê-los numa totalidade. Essa compreensão de dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o “todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo nas interações das partes” (KOSIK, 1978, p. 34).

Etges (2011) aponta que a interdisciplinaridade também ocorre na relação entre disciplinas e que essas se relacionam em torno de temáticas e reflexões das realidades vivenciadas, como as dos educadores do campo, considerando seus saberes, cultura, memórias, e que são discutidas através de análises de várias abordagens, como a econômica, a política, a cultural e outras. Isto para a compreensão da sociedade em geral, e de como essas questões influenciam em seus cotidianos.

As concepções que envolvem a interdisciplinaridade são diversas, e não existe um conceito definitivo. Destaco, que me aproximo do entendimento de que a interdisciplinaridade é necessária quando se busca novos horizontes para interpretar uma dada realidade, relacionando a compreensão crítico-refletiva a partir de trocas de experiências entre educadores e educandos. Como diz Follari (2011), cada professor deve estar aberto a outros saberes, buscando convergências e motivações aos discentes.

No que se refere à prática educativa, é preciso levar em consideração a formação por área de conhecimento, e a necessidade da interdisciplinaridade, que, segundo Martins et al (2009), consiste em pensar e propor conteúdos, materiais e atividades que ultrapassem os limites das disciplinas. Isto pode ser trabalhado a partir de temas de interesse comum, que se relacionem com a compreensão da realidade social. É nesse contexto que a necessidade do diálogo entre os campos disciplinares contribui para a reflexão da formação social, política e identitária da sociedade brasileira. Essas são questões que precisam nortear os cursos da LEDOC.

Considera-se que a formação da LEDOC precisa dar condições teóricas e práticas para que a ação educativa dos educadores do campo possa refletir acerca da integração de saberes, o que significa olhar para além dos conteúdos ou aulas, trazendo para o centro do debate o significado da área de conhecimento, como estratégia para seleção e organização que integram os currículos, utilizando a interdisciplinaridade para o desenvolvimento da aprendizagem e como forma de produção do conhecimento.

Rodrigues (2011), levanta a preocupação da necessidade de elaborar uma síntese, apontando caminhos entre as áreas e as disciplinas e a emergência de um objeto comum entre as disciplinas, isto para contribuir no trabalho coletivo dos educadores e no diálogo com uma temática, questões essas que cooperam com as ações interdisciplinares nas atividades pedagógicas. Dessa compreensão, nasce a necessidade de temas de convergência para os olhares das disciplinas, e que esses temas se originem da pesquisa da realidade local, para contribuir com a transformação das situações encontradas, e no fortalecimento do diálogo.

Agregar a realidade local e os saberes pode contribuir para transformação das dificuldades encontradas na escola, e para isto requer uma prática educativa crítica, que segundo Freire (2014) envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer, ou seja, a reflexão crítica sobre a prática, e ao mesmo tempo analisá-las para poder melhorar sempre, e isto requer a criticidade como ponto de partida do fazer pedagógico.

Vê-se, portanto, que é necessário dialogar com a Educação do Campo, pois em seus pressupostos, trazem uma pedagogia que contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. O que para Souza (2008) é uma concepção que se sustenta na valorização dos tempos de

aprendizagens, que associe o que se aprende na escola com a luta social, com a produção e com o calendário agrícola dentre outros.

No que se refere ao tratamento dos dados da pesquisa, buscou-se a abordagem qualitativa o enfoque para a compreensão do objeto, o que para Triviños (1987, p. 13) trazem “os significados que os sujeitos dão aos fenômenos procurando apreender as relações e a práxis em determinadas condições”. Isto, pressupõe olhar o curso da LEDOC, os saberes e as práticas educativas que envolvem seus sujeitos, que são educadores do campo, o que requer adentrar no campo da educação, buscando compreender uma dada realidade.

Para realizar esse adentrar é importante a observação participante. E para tanto, segundo Da mata (1978), é preciso no trabalho de campo sentir a marginalidade, a solidão e a saudade; é preciso cruzar os caminhos da empatia e da humildade, admitindo que o homem não se enxerga sozinho e que ele precisa do outro como seu espelho e seu guia. Essa reflexão foi um importante balizador na estadia em campo, observando as aulas, nas conversas informais e nas anotações do diário de campo.

Nesse contexto, a etnografia foi uma inspiração na coleta dos dados, buscando na relação com os sujeitos, aprender os significados de suas experiências, como educadores/as, moradores/as das comunidades, mães, pais, militantes dos movimentos sociais, que fazem do seu dia a dia uma luta constante de sobrevivência e resistência por uma educação digna e de qualidade.

Nesse percurso metodológico, propõe-se também a compreensão de um curso, de um determinado campus, que é o de Castanhal. Por isso a necessidade também do estudo de caso, que, para Lüdke e André (1986), simples e específico ou complexo e abstrato, deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destaca-se que os instrumentos metodológicos utilizados nesta tese foram: a entrevista semiestruturada, a entrevista coletiva, as conversas informais e o diário de campo para o registro das atividades observadas.

Importante ressaltar que na última década houve um significativo aumento nas produções acadêmicas de dissertações e teses na temática da educação do campo. Isto pode ser constatado no histórico das organizações dos movimentos sociais do campo, que tem fomentado tais pesquisas, somadas às instituições

públicas, como as universidades, que, desde os anos de 1990, vem desenvolvendo encontros e conferências que culminam com políticas públicas e programas voltados para a Educação do Campo. Dentre os importantes fomentadores para esse setor, está Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que é referente à educação nas áreas de assentamentos rurais.

Parte-se do pressuposto de que todo esse movimento acima mencionado tem como motivador a luta pela reforma agrária, que através da materialidade histórica de seu nascedouro, protagonizada principalmente pelo MST contribuiu com a efetivação da Educação do Campo. Foi no I Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária (ENERA) realizado em julho de 1997, que se lança um importante documento intitulado “manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária do povo brasileiro”. Segundo Munarim (2008) esta foi a certidão de nascimento do movimento nacional por uma educação do campo.

Essas questões acima contribuem com o avanço significativo no número de produções de teses e dissertações em Educação do Campo. Na pesquisa que realizei no banco de dados da CAPES, consegui visualizar que desde 2007 já se somam mais de 306 registros de estudos relacionados a essa temática, entre análises de experiências de cursos de formação de educadores e demais produções.

Iniciei a pesquisa no banco de dados de teses e dissertações da CAPES, buscando a temática interdisciplinaridade e educação do campo, no entanto, apesar da grande produção existente sobre educação do campo, não encontrei registro que traga essas duas questões em um mesmo estudo. Ou encontro o termo interdisciplinaridade, que somam 3.542 produções nas diferentes áreas que tratam desse assunto, ou educação do campo, sendo que nesse último existem um número bem maior de temas relacionados, por abarcar todo o título que tem a palavra campo, muito desses relacionados às pesquisas das Ciências Naturais e Matemática.

Na pesquisa no banco de dados da CAPES, no que se refere à Educação do Campo, pesquisei até o registro de número de 1.500, destes, 346 são referentes a essa temática, 45 apresentam títulos relacionados à formação de educadores, através de cursos da pedagogia da terra, do programa PRONERA, com 28 produções, e 17 sobre a Licenciatura em Educação do Campo. Nesse último, os assuntos versam sobre a organização do trabalho pedagógico, representações

sociais sobre a educação do campo, construída por educandos da LEDOC, concepção de alternância, a relação da LEDOC com os movimentos sociais, discussão de currículo do curso, materialidade da educação do campo, relação teoria e prática, e algumas pesquisas relacionadas à prática educativa dos egressos desses cursos.

A pesquisa realizada no banco de dados da capes não encontrou títulos de teses e dissertações sobre a interdisciplinaridade na educação do campo, e isto fortaleceu a necessidade de discutir essa temática, trazendo sua relevância para o campo da formação do educador. Sabe-se que estudos sobre as Licenciaturas em Educação do campo ainda são poucos, pois se tratam de experiências recentes, que tendem a aumentar, devido ao número de cursos, que vem se regularizando nas Universidades e Institutos Federais.

Na apresentação de Molina⁸, no XXIV Seminário Nacional da Rede Universitária/BR, que ocorreu em Belém no dia 19 de maio de 2016, a mesma mostrou que atualmente são 48 *campi* que ofertam a LEDOC em 39 Instituições de Ensino Superior (IES). Dessas, 05 são Universidades estaduais (URCA, UECE, UNEB, UNITAU, UNEAL), que participaram do edital nº 02 de 23 de abril de 2008 e de 29 de abril de 2009, 03 são federais que possuem cursos permanentes⁹ (UFMG, UFRN) e 31 são do edital 02/2012¹⁰, sendo que dois são Institutos Federais (IFF, IFMA).

O avanço das IESs que ofertam a Licenciatura em Educação do campo é resultante das lutas dos movimentos sociais, que desde o lema “por um sistema público de educação do campo”, segundo Molina (2015), exigem políticas públicas específicas para garantir a formação de educadores do campo, que vem sendo implementadas através da ampliação de vagas para as demandas da Educação do Campo.

É nesse contexto que o estudo ora proposto pretende contribuir com a formação de educadores e se juntar a outros esforços para uma reflexão sobre a

⁸ Apresentação verbal de Mônica Molina da UNB na composição da mesa como palestrante no Sub 7, com a temática “Expansão da Educação Superior do Campo”, no XXIV Seminário Nacional da Rede Universitária/BR, de 18 a 20 de maio de 2016 na Universidade Federal do Pará, no campus Belém.

⁹ Acrescentamos o curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste (UNIFESSPA) e da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA)

¹⁰ O edital 02/2012 apresenta as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo – ver o site http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao_continuada_licenciatura_educ_campo_09052016.pdf

importância da educação do campo, buscando unir fatores presentes na pesquisa teórica e na vivência da pesquisa de campo. Para chegar ao objetivo de investigação definido, esta tese foi organizada em cinco capítulos que irão, no decorrer do texto, aproximar os objetivos aos estudos teóricos com os achados da pesquisa, trazendo a importância da formação de educadores do campo com uma prática educativa que congregue a interdisciplinaridade, para que possa contribuir com uma educação transformadora e questionadora das contradições presentes na sociedade.

O texto se inicia com uma apresentação, trazendo o tema e a questão da pesquisa, buscando suas origens, inquietações e necessidades do estudo. A tese está organizada em capítulos, que se iniciam com um diálogo, na introdução intitulado “Das trilhas teóricas ao chão das escolas do campo: itinerários investigativos sobre interdisciplinaridade”, anunciando o envolvimento enquanto pesquisadora a partir da minha trajetória e a relação com a opção do objeto de estudo, a problemática, através das questões norteadoras, os objetivos, a justificativa e a relevância do estudo.

O segundo capítulo é o problema e seu contexto onde é apresentado os dados educacionais sobre a Educação do Campo, Educação Básica e a formação de educadores, para refletir com o objeto e as questões da pesquisa, trazendo a necessidade de estudos e principalmente de políticas públicas voltadas aos sujeitos do campo, mas que nessas intervenções estejam contempladas suas necessidades, para alcançar a necessária lógica da educação do campo, que é construir com os sujeitos e não para os sujeitos.

Ao discutir o problema e seu contexto, aponta-se para a necessidade da oferta de ensino aos alunos do campo, na formação inicial dos educadores e na formação continuada, enfocando a área de conhecimento e a interdisciplinaridade, tanto nos aspectos acadêmicos quanto nas atividades do cotidiano das escolas, enriquecendo as aulas e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse sentido, no processo de ampliação de acesso ao ensino com qualidade e que garanta, segundo Molina (2015), a LEDOC é um relevante espaço de produção de conhecimento, através das pesquisas realizadas por discentes e docentes que atuam nessa modalidade de ensino.

O terceiro capítulo é o percurso metodológico apresentando a pesquisa, através da abordagem qualitativa, das técnicas que foram utilizadas para alcançar

os dados, os caminhos percorridos, trazendo para esse estudo as comunidades, os assentamentos e as escolas visitadas, assim como os sujeitos que acompanhei no período de campo. O método utilizado foi o materialismo histórico dialético por questionar a visão estática da realidade, ao resguardar a dimensão histórica e desvelar as possibilidades de mudança, como anuncia Gamboa (2010).

Para refletir acerca do objeto e problema da pesquisa, relacionados à interdisciplinaridade na prática educativa de educadores do campo, é importante enriquecer esse debate através da prática social da humanidade, que tem seu pensamento evoluído pela historicidade, nessa abordagem compreendida como central, para poder romper com o modo de pensar dominante, e criar perspectivas de transformação da realidade social (FRIGOTTO, 2010).

Para tanto, buscou-se na organização dos dados a referência da análise de conteúdo de Bardin (2012), principalmente nos quadros apontando a unidade de contexto e a unidade de registro, a que me referi como o conteúdo da mensagem e a ideia básica, que foram sistematizadas a partir das falas dos sujeitos relacionadas às categorias desse estudo.

O quarto capítulo é sobre a interdisciplinaridade, formação por área de conhecimento e a prática educativa: desafios e as perspectivas, onde foi realizada discussão no campo conceitual acerca da crítica à fragmentação do saber, apontando as origens e o reflexo na educação. Esse capítulo possui também outros tópicos, como a formação da LEDOC, através do documento PPC, identificando as questões referentes a interdisciplinaridade.

Outro tópico do quarto capítulo versa sobre a alternância pedagógica e a socialização do tempo comunidade, momentos esses de aproximação com os discentes da pesquisa, da comunidade, da escola, do sistema de produção e das políticas públicas, em situações de interações e reflexões a partir da realidade vivenciada pelos discentes. Também se analisou a prática educativa observando a reflexão-ação-reflexão, que remete a uma práxis transformadora.

O quinto capítulo se intitula “Tecendo os fios encontrados na pesquisa de campo: o encontro com as categorias”, que foi organizado tendo como referência a análise de conteúdo, trazendo a interdisciplinaridade, a formação por área do conhecimento, a prática educativa e a educação do campo. Esse último que foi o contexto da pesquisa. Por isso, a necessidade de trazer essas compreensões para compor o texto e refletir a partir das falas que emergiram no cenário da pesquisa.

Como conclusão apresentou-se um diálogo sobre a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento e na prática educativa de educadores do campo, reflexões com as questões que emergiram nos estudos bibliográficos e na pesquisa de campo.

2 O PROBLEMA E SEU CONTEXTO

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola, educação do campo é direito e não esmola.

Gilvan Santos¹¹

No presente capítulo realizo a discussão sobre a problemática da pesquisa, levantando dados sobre a Educação do Campo, a Educação Básica e a Formação de Educadores, informações necessárias para as reflexões sobre o objeto deste estudo, que é a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC. Discutir essas questões remete a ponderações na formação de educadores por área de conhecimento, o que demanda desafios que são enfrentados no decorrer do processo formativo dos educandos, sujeitos da pesquisa, em suas práticas educativas, que precisam lidar com várias situações na escola e comunidade, decorrentes de descasos públicos com a educação, das condições das estradas, da falta de postos de saúde e outros fatores que interferem nas condições de vida dos sujeitos do campo.

2.1 Problematicando o objeto da pesquisa e suas interfaces com a educação do campo

A luta por educação que atenda às necessidades dos povos do campo continua sendo uma das reivindicações da educação do campo, enquanto categoria política que luta por direitos, cultura, por seus saberes e tradições, dentre outros. É nesse sentido que a canção de Gilvan Santos repercute a necessidade de escola com infraestrutura adequada, com professores qualificados e que acolha os diversos níveis de escolarização, pois “educação do campo é direito e não esmola”.

O campo no estado do Pará tem sido marcado por um modelo excludente de desenvolvimento, implementado pelas grandes empresas nacionais e transnacionais, que intensificam a monocultura, como a do dendê e da soja, além da presença do gado de corte, mineração com extração de ferro, alumínio, bauxita, manganês, ferro, ouro, caulim, estanho e calcário para exportação, dentre outras

¹¹ Trecho da música retirado do CD cantares da educação do campo no site <http://www.mst.org.br/2015/06/22/cantares-da-educac-a-o-do-campo.html>

atividades (SOUZA, 2014). Esses investimentos enxergam o território do campo como local de produção, sem considerar a materialidade e a imaterialidade que o constituem, e essa distorção provoca a expulsão dos sujeitos, intensificando a luta de classes em projetos contra hegemônicos (MALHEIROS E RIBEIRO, 2014).

Nesse sentido, o campo se torna território de disputa de distintos modelos de desenvolvimento, de um lado está a agricultura camponesa, de outro está o agronegócio. Vejamos abaixo os referidos modelos de produção que implicam diferentes relações entre os sujeitos e o campo.

Segundo Costa e Carvalho (2012) a agricultura familiar é o modo de fazer agricultura e de viver das famílias, que através do acesso à terra e aos recursos naturais, vivem da produção rural, possuindo especificidades no modo de produzir, na vida comunitária, na relação com a natureza e de trabalho com os membros da família. O referido modo vem resistindo desde a formação social brasileira, na forma de acesso à terra e na autonomia nos usos dos recursos naturais como a água e a floresta, o que é reafirmado no passar do tempo, através de gerações. Suas marcas são as relações de parentesco, a diversificação nos cultivos, as criações, o extrativismo, e o uso das fontes diversas, além da solidariedade através de mutirões, festividades e outros. Todavia, Segundo Wanderley (2015) a mesma sofre as consequências das concentrações fundiárias, que se impõem por meio das grandes empresas agropecuárias, através das expulsões de agricultores de suas terras, violência, exploração, dentre outros. Mas mesmo assim esses sujeitos resistem, através das organizações, das ocupações, das lutas e de proposições de matrizes produtivas como a agroecologia.

Do outro lado está e o agronegócio. Segundo Leite e Medeiros (2012), este termo expressa as relações econômicas, que são mercantis, financeiras e tecnológicas. Esse setor está ligado à esfera industrial, tanto nos produtos, quanto no processamento, ou seja, insumos e produtos. Tendência em controlar áreas extensivas no país e a concentração por empresas internacionais. A produção é marcada pela verticalização: grandes grupos controlam a produção de insumos, armazenamento, beneficiamento e a venda. Está ligada à alta tecnologia agrícola, e às entidades patronais rurais, que são as organizações de classe dominantes no campo. Utilizam sementes transgênicas, uso abusivo de agrotóxicos, monocultura e a concentração fundiária.

Segundo Caldart (2007), os/as trabalhadores/as em sua dinâmica histórica de resistência/existência produziram a educação do campo, reforçando que não se trata apenas de um modelo de educação para o campo, mas da necessidade de, como diz Malheiros e Ribeiro (2014), considerar o *front* de batalha desses sujeitos em seus territórios, com suas lutas, trajetórias e memórias, e a multiplicidade que os constituem.

Enfocar o *front* de batalha trazido por Malheiros e Ribeiro (2014) é considerar a diversidade étnica e identitária dos sujeitos do campo, que se traduza em texto de um projeto coletivo e que esteja presente a desobediência epistêmica, abrindo assim as diversas vozes que anunciam suas trajetórias, e que foram silenciadas por séculos, pois os modelos da educação até então voltados ao campo eram de um modelo único e urbano, portanto, descaracterizante, por não considerar as demandas específicas desses territórios, que são, segundo Fernandes (2008), uma totalidade em que se desenvolvem as várias dimensões da existência humana.

Considerar o modo de vida, economia, a cultura na diversidade que se constitui o campo, no lidar com a terra, a produção e a organização são questões pertinentes à Educação do Campo, o que reforça sua necessidade e importância, diante das marcas que são deixadas com o avanço do agronegócio, da grande propriedade, por meio do latifúndio, o que tem aumentado as desigualdades e a expulsão dos sujeitos do campo para a cidade.

Segundo Furtado (2004), no processo de urbanização do Brasil pode ser observado que, a partir de 1940, a população era de 41 milhões de habitantes, sendo que 70% viviam em áreas rurais e 30% nas urbanas. Em 1980 a população chega em 121 milhões dos quais 68% nas áreas urbanas, e atualmente o Brasil tem 150 milhões e 75% em áreas urbanas, com 25% em áreas rurais. O que se observa é cada vez mais um esvaziamento das áreas rurais, provocadas pela lógica do mercado, que investe em mercadorias, sendo as pessoas somente vistas como força de trabalho.

Diante desse quadro, o movimento da Educação do Campo vem se constituindo como resistência, com outra lógica de permanência nos territórios. Isto, para que seus sujeitos possam ter possibilidade de escolha. Se querem sair ou permanecer no campo, e não somente o que vem acontecendo, que é a contínua expulsão dos povos das áreas rurais, em virtude dos já mencionados modelos de

desenvolvimento, voltados para o agronegócio, que não comporta as comunidades rurais em seus espaços.

Nesse sentido, é preciso fortalecer os debates em torno da Educação do Campo, e contribuir na luta pela garantia do direito à educação de qualidade com suas especificidades, saberes e culturas. O desafio não é pequeno, e faz-se necessário a mudança da lógica imposta às áreas rurais, através do avanço do agronegócio. Para isso, mira-se no fortalecimento da agricultura camponesa, da agroecologia, das tecnologias sociais, demandadas e organizadas pelos sujeitos do campo, considerando suas especificidades.

Discutir a educação do campo, através da formação de educadores, da LEDOC, buscando analisar a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos desse curso se faz necessário, na medida em que se estabelece um diálogo com o contexto que envolve a agricultura camponesa, as lutas, as organizações desses povos e as políticas públicas, que são implementadas aos educadores, e demais sujeitos do campo, pois lutar por educação de qualidade está inserido nas melhorias de condições de acesso, permanência, formação continuada de professores e de infraestrutura, dentre outras.

O censo escolar/INEP (2016) dá conta de que 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural, que são 66.732 unidades de ensino. Dessas, 19,9 mil tem apenas um docente atuando nessa etapa, e que geralmente é responsável por todas as demandas que se apresentam, como o preparo da merenda, a coordenação pedagógica, a gestão e demais situações que se façam necessário no funcionamento da escola.

É nesse contexto acima que se inserem as classes conhecidas como multisseriadas¹², que na maioria das vezes necessitam de estruturas físicas adequadas e de acompanhamento pedagógico, formação continuada aos educadores, devido às questões que envolvem sua existência, como a necessidade da interdisciplinaridade e de mudança curricular que não seja em séries, divididas em uma mesma classe. Pois esse é um dos seus desafios, diante de situações que ocorrem, como: alunos enfileirados por série, planos de aulas, planejamentos e

¹² Classes Multisseriadas são escolas que reúnem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e variados níveis escolares do ensino fundamental. Muitas escolas fazem parte dessa realidade na educação brasileira, e constituem-se como um dos grandes desafios pedagógicos. Segundo Hage e Cruz (2015) dos dados da Coordenação de Educação do Campo MEC, extraídos do censo escolar 2013, existem atualmente 3.488 escolas multisseriadas no estado do Pará, o que representa 42,01% de escolas localizadas no campo.

avaliação por série, como solicitam as secretarias municipais de educação. Mas, mesmo em separado, os educandos se unem em seus momentos livres de recreação, como observei no período da pesquisa de campo, nas escolas que visitei.

A realidade brasileira denuncia que nos meios rurais existem os maiores índices de precarização no que se refere ao analfabetismo, exclusão escolar e professores sem formação adequada, e ainda em situações de contratos temporários indicados através de vereadores e ou gestores municipais, além de currículos sem reconhecimento dos saberes locais, e o fechamento de escolas (HAGE E CRUZ, 2015). O IBGE (2011) diz que 30% da população do Pará reside no campo (2.407.700 pessoas). Dessas pessoas, existem 685.264 matriculadas nas escolas (MEC, INEP, 2011).

Vale ressaltar a relação desses índices com o avanço do agronegócio, que desde a década de 1990 avança nas áreas rurais, mudando as paisagens do campo, fazendo deixarem de existir comunidades rurais, para uma homogeneidade de produção, na monocultura. Essas questões vêm provocando o fechamento de escolas, como apontam dados do INEP (2014), em que mais de 32 mil escolas foram fechadas nos últimos dez anos. Estas eram 102 mil em 2002, e foram reduzidas para 70 mil em 2013.

Para isso, muitas lutas estão sendo travadas, como denúncias de educadores e Movimentos Sociais, como o MST, na campanha “fechar escola é crime”, assim, como nas reivindicações junto ao poder público, que culminaram com a lei 12.960, de 27 de março de 2014, que dificulta o fechamento de escolas ao exigir a manifestação de órgãos normativos do sistema de ensino.

No que se refere à distorção idade-série, esta atingiu, segundo o MEC, INEP (2011) o patamar de 78,43% nos anos iniciais, e 77,72% nos anos finais do Ensino Fundamental. Muitos estudantes matriculados possuem mais de 14 anos de idade. Os índices de evasão/abandono são de 6,45 % (35.269) e o de reprovação, 10,78% (58.850). Dos 545.753 estudantes matriculados no Ensino Fundamental no meio rural no Pará, apenas 22.669 concluíram essa etapa escolar. No Ensino Médio, a matrícula nessa etapa atingiu um número de 29.341 estudantes. Quando comparado à população residente no campo de 15 a 17 anos, que é de 160.905, vê-se que se atingiu um percentual de atendimento de apenas 18, 23% e quando comparada a população de 15 a 29 anos, que é de 690.341, o índice ainda piora, pois se percebe apenas 4,25% (MEC, INEP, 2011).

De acordo com os dados atuais do censo escolar (2016), a precarização da educação nos meios rurais continua a demandar investimentos tanto na infraestrutura e na formação dos professores, quanto em currículos que considerem o local e processos educativos que envolvam os discentes e outros. Pois apesar de 33,9% das escolas brasileiras estarem localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas, ou seja (5,6 milhões).

Essa diminuição de matrículas no campo está relacionada ao aumento de matrículas de escolas urbanas, Sugere Hage e Cruz (2015) que isso seja também devido ao Programa Caminhos da escola e ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), ambos do governo federal, que tem proporcionado o transporte de estudantes da zona rural para as escolas situadas no meio urbano. Apesar da resolução nº 2 de abril de 2008 recomendar o transporte intra-campo, nos municípios do Pará são transportados segundo MEC, FNDE, PNATE (2014) 31.935 estudantes da Educação Básica para os centros urbanos de grandes, médias e pequenas cidades.

Nos dados referentes à formação de educadores que atuam na Educação Básica, segundo o censo escolar (2016), são 66% (208.277) docentes com o superior completo, e 6,6 % (143.125) com nível superior em andamento. Existem também 11,1% (243.290) com o Ensino Médio completo, 4,6% (101.649) com o fundamental completo, 0,2%(4.546) e 0.1% (1.497) com o fundamental incompleto. Apesar da LDB de 1996 apontar que apenas professores com diploma de licenciaturas podem lecionar na Educação Básica, o que se apresenta é um número significativo de professores sem ter cursado a graduação.

No que se refere ao estado do Pará, segundo Carvalho et al (2016), são 84.703 docentes, desses 64,8% (56.431) estão na zona urbana, e 35, 2% (30.714) na rural. Quanto à formação desses professores, a maioria, 67,1%, possui nível superior completo, sendo 56.796, e 10.788 com superior incompleto. Mas, muitos educadores, que atuam, principalmente nas áreas rurais, possuem o Ensino Médio Normal (16.874), com 19,9%, o Ensino Fundamental completo (207) e os com Ensino Fundamental incompleto (38).

Essas informações provocam a necessidade de fortalecer e ampliar políticas no âmbito da formação de educadores, buscando programas a partir de demandas das realidades rurais, para que os sujeitos envolvidos possam apresentar suas necessidades e dialogar acerca da formação, e que essas estejam incluídas nos

cursos, assim como na participação da elaboração, para que se estabeleça um processo coletivo de construção e avaliação das políticas e do curso.

Vale destacar que demandas na formação de educadores do campo estão presentes desde o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), através da pedagogia da terra, curso ofertado para educadores das áreas assentadas da reforma agrária. Reivindicações essas provocadas pelos movimentos sociais, e que contribuíram com a criação do PROCAMPO, que se caracteriza pela oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, e que se iniciou com uma experiência piloto através das Universidades Federais de Brasília, Sergipe, Minas Gerais e de Santa Catarina. Nos anos de 2008 e 2009, muitas IES participaram dos editais, mas foi apenas para a realização de um curso.

Era preciso, portanto, ampliar o acesso. Esse contexto foi efetivado pelo Ministério da Educação (MEC), em um novo edital SESU/SETEC/SECADI nº 2/2012, convocando as Universidades a tornar permanente os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, com a conquista de 600 vagas de concurso de docentes no âmbito da Educação Superior (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

O PROCAMPO faz parte de uma política específica na garantia da formação de educadores do campo, e que atualmente possui 42 universidades envolvidas com cursos regulares. Para tanto, segundo Molina e Antunes-Rocha (2014), foi demandado pela SECADI por meio da portaria nº 01 de 02/01/2014 um grupo de trabalho com representação de várias secretarias do MEC, universidades e movimentos sociais, com o objetivo de acompanhar a implantação dessas licenciaturas no âmbito do PROCAMPO, pois é um curso que demanda especificidades, e que precisa garantir a materialidade das relações entre as práticas educativas desenvolvidas nas escolas e pelas comunidades em que atuam os discentes egressos, questões essas que precisam fazer parte das matrizes curriculares da LEDOC.

Ressalta-se a necessidade da discussão da temática da Formação inicial de educadores do campo, que é destacada por Costa (2012), quando realizou um levantamento acerca desse assunto nas produções acadêmicas no período entre 2003 a 2010 no banco de dados da CAPES e de publicações do ENDIPE. Os dados ajudaram a demonstrar que a formação do educador e educadora do campo, apesar de ser uma questão reconhecida pelos movimentos sociais como elemento fundante

na luta por uma educação do e no campo, ainda se manifesta na academia de forma muito incipiente, uma vez que, apenas 23 produções científicas foram encontradas.

Todavia, parto do problema de que a LEDOC exige reflexões para além dos campos disciplinares, principalmente ao propor a formação por área de conhecimento. Para isto, a mesma requer processos formativos para professores que atuam no curso, matrizes pedagógicas que dialoguem com as áreas, dentre outros. Na experiência da UFMG a autora elucida que “esse curso de formação, nos coloca diante de novas necessidades e elementos desafiadores para a realização de um trabalho integrado com os conteúdos de ensino e aprendizagem” (MARTINS, 2009, p. 1). Assinala-se, assim, a importância do olhar integrado, interdisciplinar no diálogo com o conhecimento, para que se ultrapasse a visão disciplinar e se passe a considerar a questão da relação homem-natureza e os processos sociais vividos em sociedade.

A LEDOC, segundo Caldart (2011) foi vista como uma possibilidade de provocar o debate sobre a necessidade de transformar a escola do campo, por isso requer uma estrutura curricular num curso de Licenciatura que tem como foco compreender a realidade do campo e as reflexões que esta provoca, principalmente no lidar com o conhecimento e suas interfaces, para pensar o campo além do que está estabelecido. Sendo assim, é importante que os cursos que atuam na formação de educadores também sejam espaços de reflexões sobre o campo e suas diversidades.

Jesus (2004) levanta o questionamento dos currículos oficiais das licenciaturas, que não destacam em seu processo formativo o conhecimento e as práticas sociais do meio rural. Questões como essas são importantes, pois retratam grupos historicamente excluídos, como indígenas, quilombolas, extrativistas e ribeirinhos. Desse modo, os educadores provindos de diversas licenciaturas que atuam nesses territórios devem ter a clareza de que é preciso compreender e contribuir com a realidade dos sujeitos do campo.

Na LEDOC a expectativa que se tem é a de se aprofundar as discussões em torno do campo, seus desafios e potenciais associados às diversas teorias que envolvem a área de conhecimento, e que trabalham o curso, para que se possa contribuir tanto com a formação dos docentes, quanto com a prática educativa dos egressos. Para Jesus (2004), trabalhar por áreas do conhecimento contribui com a compreensão da realidade vivida e, a partir da reflexão sobre ela, permite que os

professores e estudantes possam realizar ações concretas nas escolas e comunidades, relacionando os problemas em trabalhos pedagógicos que podem ser discutidos e transformados.

É nesse sentido que a interdisciplinaridade se faz necessária, quando se trata de formar educadores por área de conhecimento, pois, é uma possibilidade de unir, pelas teorias, o que foi fragmentado pela via do olhar disciplinar. Dessa forma, são vários os significados atribuídos ao conceito de interdisciplinaridade, e, apesar da grande variedade de definições, seu sentido geral pode ser definido como a necessidade de interligação entre as diferentes áreas do conhecimento, conforme afirmam Araújo (2003), Fazenda (1979), Gallo (2000), Lück (2010) e Morin (1990).

Interligar o conhecimento se faz necessário para poder responder a determinadas questões que a sociedade contemporânea nos tem colocado. Quando isolado dentro das disciplinas, muitas vezes não oferece respostas aos problemas que afetam nossa sociedade atualmente, como são exemplos o agronegócio e as grandes mineradoras, que interferem na vida dos sujeitos do campo, trazendo consequências devastadoras. Essas questões influenciam o conhecimento escolar, ao possibilitar a articulação dos objetos de conhecimento das diferentes áreas do saber humano e sua condição de existência. Nesse sentido,

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das Ciências Sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social. (FRIGOTTO, 2008, p.03).

A LEDOC aponta para a possibilidade de nas escolas do campo não ter um professor para cada disciplina, como propõe Caldart (2011), mas uma equipe docente trabalhando o conjunto das áreas de conhecimento. Todavia, o currículo dessas escolas é disciplinar. Por isso, nesse contexto há a necessidade desse estudo, trazendo elementos para a reflexão sobre a prática educativa dos egressos que são educadores do campo, que tiveram a formação por área de conhecimento. Estudo esse que propõe a interdisciplinaridade como necessidade no trabalho pedagógico, do curso, para se poder articular essas perspectivas educativas, aliando as teorias ao trabalho coletivo, de modo a se atravessar as fronteiras da visão disciplinar, fragmentada e descontextualizada.

Torna-se necessário, então, reconstruir e fortalecer o trabalho coletivo nas escolas do campo como lugar de atuação dos egressos e demais professores, para que se criem espaços por áreas de conhecimento, com planejamentos nessa direção, para se poder ir interligando saberes e construindo um processo dialógico de ensinar e aprender. Trazer esse sentido para as escolas pode ser um importante papel impulsionado pelos educadores do campo em conjunto com a gestão, coordenação pedagógica e as comunidades.

Com a perspectiva da formação por área de conhecimento as LEDOCs são desafiadas a articularem alguns elementos, como eixos temáticos, interdisciplinaridade como necessidade no diálogo com as disciplinas, em uma perspectiva de reflexão com a realidade do meio rural, além da alternância pedagógica, ou seja, existe um diferencial que acabam por provocar por parte das IES a necessidade de busca de outras concepções de formação de educadores, provocando docentes e gestores a olharem o campo e seus sujeitos, e incluindo suas demandas nos processos formativos.

Ressalta-se que a educação do campo nasce da organização dos movimentos sociais, que tem como base a crítica a uma educação que nega o campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e economia; nasce também da necessidade de se denunciar as condições de precariedade de muitas escolas localizadas em áreas rurais, pois a luta, além de pautar a formação de educadores, traz também a melhoria das condições das escolas, da saúde e do saneamento, que são direitos necessários para todos os cidadãos que vivem nesse país. As condições das escolas são desafiadoras, não só pela falta de profissionais com nível superior, mas também pela diversidade das realidades sociais encontradas nas localidades rurais.

Os dados que envolvem a educação nas localidades rurais são assustadores. De acordo com o Censo Escolar/2011, do total de escolas no campo, no país, de 76.229 unidades – com o total de matrículas de 6.293.885 –, 67,5% não possuem computadores ou laboratórios de informática (53.250 escolas); 90,1% das escolas do campo não possuem internet (68.651 estabelecimentos de ensino); 94,1% não possuem banda larga (o que equivale a 71.759 escolas); sem energia elétrica estão 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214 escolas). Essas são as condições de trabalhos dos professores e de estudos dos alunos do campo.

Não se pode deixar de levar em consideração as pesquisas referentes à Educação do Campo, que revelaram desigualdades de oportunidade e de condições de ensino, apresentando uma triste realidade. Dados presentes no documento “Avaliação do projeto piloto do curso de Licenciatura em Educação do Campo”, organizado por Taffarel et al (2008), apresentam informações, a partir de dados do INEP (2006), que demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores relativos às populações que vivem no campo e os relativos às que vivem nas cidades.

Segundo Taffarel et al (2008), a educação para os povos do campo enfrenta ainda o desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou a total ausência dessas políticas. Isto posto, apontam-se como principais dificuldades em relação às escolas do campo e ao desenvolvimento do meio rural: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; h) baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; i) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; j) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

Esses dados já faziam parte de denúncias feitas pelos movimentos sociais do campo, que vêm promovendo discussões e articulações que culminaram com a I e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizadas em 1997 e em 2004, respectivamente. Essas questões resultaram em um documento final da II referida conferência, que conta com a assinatura das seguintes entidades e Movimentos Sociais: CNBB, MST, UNICEF, UNB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar

das CEFFA'S, SEAP/PR, TEM MMA MINC, AGB CONSED, FETRAFE, CPT, CIMI, MEB, PJR, MOC, RESAB, IRPAA, ARCAFAR SUL/NORTE e ASSESOAR.

As consequências dessa realidade exposta apresentam um quadro de exclusão escolar que se configura de diferentes formas ao longo do tempo e do espaço para aqueles que vivem e trabalham no campo. Diante de tal realidade, o referido documento apresentou as seguintes demandas: 1) Universalização do acesso à Educação Básica de qualidade para a população brasileira que trabalha e vive no e do campo; construção de alternativas pedagógicas que viabilizem, com qualidade, a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA); políticas para a elaboração de currículos e para escolha e distribuição de material didático-pedagógico, que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo e o acesso às atividades de esporte, arte e lazer; 2) Ampliação do acesso e permanência da população do campo à Educação Superior, por meio de políticas públicas estáveis; 3) Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente; 4) Respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos.

De acordo com a SECADI (2010), mais de três (3) mil professores estão em processo de formação específica para o ensino no campo em quarenta e duas (42) Universidades e Institutos Federais. O que vem contribuindo com que vários pesquisadores realizem estudos em níveis de mestrado e doutorado acerca da Licenciatura em Educação do Campo e sua contribuição na formação de educadores, como Barbosa (2012), Costa (2012), Britto (2013), Sá (2016), Zancanella (2007), Diniz (2013), Santos (2012), Sagae (2013), Silva (2013), Pereira (2014), Ferreira (2014) e tantos outros.

Molina (2010) ressalta que o PRONERA, com os cursos de pedagogia da terra, inspirou a criação de novas Licenciaturas de Educação do Campo, por ser uma demanda dos movimentos sociais, principalmente do MST, pela formação que provocou nos docentes a experiência de se trabalhar com eixos temáticos, relacionado as vivências dos educandos. Com o objetivo de avançar na escolarização dos assentamentos, o PRONERA foi criado em 1998. Segundo Molina (2010), o mesmo conseguiu mostrar ao professor que é possível dar conta dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares nacionais e, ao mesmo tempo, relacioná-los com as experiências dos educandos, cultivando conhecimento

científico e a valorização da agricultura familiar, que geralmente é discriminada e encarada como um reflexo da pobreza e do atraso.

O PRONERA conseguiu, ainda segundo Molina e Rocha (2014), construir uma parceria interinstitucional, envolvendo estados, Universidades e Movimentos Sociais, para promover a educação nas áreas de assentamentos da reforma agrária, utilizando de metodologias já utilizadas por organizações sociais do campo, como a educação popular e a alternância pedagógica, conseguindo com esta última conciliar o trabalho e a escolarização formal dos educandos envolvidos no referido programa.

Ainda de acordo com Molina e Rocha (2014), o PRONERA inicia com a alfabetização e a formação de educadores assentados, se ampliando para a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos que se alfabetizavam, depois ofertam-se diversos cursos técnicos profissionalizantes e superiores, como a agronomia na perspectiva agroecológica, magistério e a pedagogia da terra. Isto para formar educadores para ampliar a oferta da educação básica no meio rural. Esses processos formativos contribuíram com a expansão da educação do campo, para atender seus povos em diferentes territórios como assentados, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e outros.

Essas experiências contribuíram com as necessidades de criação e fortalecimento da LEDOC, confirmadas por meio dos dados acerca do acesso à escolarização no campo, que ainda é uma problemática a ser enfrentada, pois, segundo o IBGE (2013), continuam revelando-se situações adversas, como no ano 2011, em que apenas 48,9% dos jovens de 19 anos concluíram o Ensino Médio no Brasil. Na zona urbana a taxa de conclusão foi de 52,1%, enquanto que no campo essa taxa foi apenas de 29,4%. Esses indicadores revelam desafios para a expansão e universalização do Ensino Médio no Brasil, sobretudo, no campo (BRASIL, 2013).

Mesmo com a definição da Constituição Federal de 1988 que declara ser a educação um direito de todos, para que tal direito seja cumprido, ainda é necessário que a sociedade brasileira esteja se organizando, para que cada brasileiro, independente do sexo, raça, cor, credo religioso, idade, classe social e localização geográfica, tenha acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, em todos os níveis, etapas e modalidades. Essas bandeiras conquistadas pela lei maior precisam ser efetivadas, para que os dados apresentados no decorrer desse capítulo sejam

modificados, e possam garantir o direito inalienável, que o de ter acesso à educação de qualidade.

Os dados atuais revelam a necessidade de transformação do ensino público, ao informar que dos quase oito milhões e quinhentos mil alunos do Ensino Médio, 315.062 estão nas escolas do campo, o que demonstra a necessidade de maior articulação entre os entes federados para se intensificar as ações no sentido de se garantir o direito à educação da população do campo (BRASIL, 2013). Além disso, no censo escolar de 2016 persistem as diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais e as do Ensino Médio.

Assim, em 2011 a diferença alcançou 13,8%, e em 2015 reduziu para 11,5%. Em 2016 observa-se uma elevação da distorção idade-série do Ensino Médio, que passou de 27,4% em 2015 para 28% em 2016. Ante o exposto, percebe-se que é preciso garantir o acesso à educação aos jovens que estão no meio rural, como pressuposto do avanço do direito a universalização da educação de qualidade em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino no campo (HAGE E CRUZ, 2015)

A publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1/03/2002), implementadas no âmbito do Ministério da Educação, reconhecem a necessidade de uma política que valorize as especificidades do campo. Nesse reconhecimento, segundo Molina (2010), o fundamental é que a estratégia de formação adotada pelo governo seja capaz de garantir o acesso ao conhecimento universalmente produzido, um direito de quem está no campo, e a especificidade local, que valorize a vida desses educadores e a suas realidades.

A educação do campo faz parte das bandeiras dos movimentos sociais do campo, principalmente no que se refere às denúncias da precarização do ensino, condições de trabalho docente, estrutura das escolas, acesso aos níveis escolares, dentre outros. Essa preocupação é referendada nas pesquisas apresentadas no que se refere à educação que ocorre no meio rural.

Os dados abaixo denunciam uma difícil situação no que diz respeito à educação. A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive no rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-

se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de Ensino Fundamental são extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (Molina, Montenegro, Oliveira, 2009, p. 4). Outra questão refere-se à insuficiente oferta educacional, pois segundo Molina e Freitas (2011),

[...] há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental. A relação de matrícula no meio rural entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental estabelece que, para duas vagas nos anos iniciais, existe uma nos anos finais. Esse mesmo raciocínio pode ser feito com relação aos anos finais do ensino fundamental e médio, com seis vagas nos anos finais do ensino fundamental correspondendo a apenas uma vaga no ensino médio. Essa desproporção na distribuição percentual das matrículas revela um afunilamento na oferta educacional do meio rural, dificultando o progresso escolar daqueles alunos que estariam almejando continuar os seus estudos em escolas localizadas nesse território (p.19).

A referência é constatada na taxa de escolarização líquida no campo, que é baixa, pois no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta uma taxa de 30,6%, enquanto na área urbana é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%. Segundo Molina et al (2009) às baixas taxas de escolarização líquida correspondem os altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4%.

Ante às situações de precariedade no acesso dos alunos às escolas do campo, às estruturas físicas desses espaços, e à necessidade ao Ensino Superior pelos educadores, há a necessidade de políticas públicas, com a participação dos sujeitos do campo, para garantir a construção de escolas vinculadas à luta das populações desses territórios, necessidade do direito de produzir e reproduzir a partir de seus saberes e trabalho, pois, segundo Molina e Antunes-Rocha (2004) o referencial que ilumina a educação do campo nasce na luta pela terra. Desse modo, é preciso trazer para a discussão da interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC a importância da materialidade histórica da educação do campo, que é a luta pela terra. A partir dessa perspectiva, torna-se necessário se pensar a formação dos educadores por área de conhecimento, inter-relacionando saberes, experiências dos que vivem no campo, e que a partir dessa formação

necessitam contribuir com a mudança necessária do pensar e fazer a escola, envolvendo o coletivo.

Enfim, os desafios são muitos, mas pode-se colaborar com a diminuição, e mesmo o fim da precariedade do ensino no campo, através de organizações presentes nesses espaços que lutem por melhores condições de vida, sendo protagonistas de sua trajetória. Para conviver e conhecer a prática educativa dos egressos da LEDOC, sujeitos da pesquisa, uma condição necessária foram os caminhos trilhados no percurso metodológico, conhecendo as comunidades rurais e os assentamentos, nas opções de pesquisa e de concepções, questões essas, que serão apresentadas no próximo capítulo.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.

Antônio Machado, poeta espanhol

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico-metodológico da pesquisa, organizado em quatro momentos, listados a seguir. O primeiro expõe o percurso investigativo, elegendo a abordagem qualitativa, que contribuirá com a discussão do tema, desvelando uma perspectiva da interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC. No segundo momento estão as formas utilizadas para a coleta de dados, que me ajudaram a traçar os caminhos no encontro com as informações e os contatos com os sujeitos. No terceiro apresento as comunidades e assentamentos rurais visitados, onde encontrei os sujeitos da pesquisa, que são educadores e educadoras do campo no nordeste paraense. O quarto está relacionado à sistematização e ao tratamento das análises dos dados, com a explicitação das categorias trabalhadas.

3.1 Percurso investigativo: a abordagem qualitativa nas reflexões com o objeto da pesquisa

Caminhando, início as trilhas que me levaram aos sujeitos, às suas comunidades, às suas vidas. Assim, foi se compondo essa etapa da minha trajetória, a pesquisa de campo, no acesso através das estradas, nos ramais, até chegar às comunidades e aos assentamentos. E assim iniciaram-se os contatos, nos momentos de conversas, observações, que foram fundamentais para compreender o destino que iria eu seguir, permeada por elementos da empiria e das teorias, que foram basilares para a construção desse estudo de tese.

Sendo assim, o eixo estruturante desta escrita está na compreensão de que a educação se constrói como uma prática social e histórica, e a educação do campo se embasa nesse preceito, ao considerar a materialidade histórica do fenômeno educativo. Por isso, é preciso considerar o sentido e a direção que se propõe em uma concepção metodológica, que possa contribuir na ponderação do objeto

estudado, relacionando as contradições presentes na sociedade, reflexão possível a partir da concepção do materialismo histórico e dialético.

Para Schaefer (1985), para se pensar no objeto de investigação, é preciso se considerar a realidade objetiva e ou subjetiva, que é dinâmica e contraditória, além de relacionar o homem concreto como sujeito e objeto da história, trazendo a realidade para além da forma aparente. Essas questões são pertinentes, ao se trazer a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC. Na formação de educadores do campo por área de conhecimento as reflexões sobre as contradições presentes em áreas rurais, e a mudança da realidade passam também pelas análises e intervenções de seus sujeitos, que enfrentam em seu cotidiano as desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista.

A opção de método, foi pelo dialético, que, para Masson (2007) consiste na apropriação do concreto por meio do pensamento científico, percebendo a complexidade nas mediações teóricas, como forma de se chegar à essência do real, e se apropriar da realidade objetiva. Essa concepção se baseia na construção das análises das categorias, que foram se fortalecendo a partir da pesquisa de campo, que são a interdisciplinaridade, a formação por área de conhecimento e a prática educativa, o que requer uma abordagem metodológica que não se constitua apenas como uma questão de métodos e técnicas de coleta de dados, mas de caráter mais amplo, e que se estabeleça com o que se pretende na investigação.

Por isso a escolha da abordagem da pesquisa qualitativa, que, como afirma Menga Ludke (1986), possui sua relevância, à medida que permite ao pesquisador ficar frente ao objeto dentro de uma determinada realidade. E ainda, permite coletar e analisar dados, conceituar e classificar as categorias e critérios que serão analisados de forma flexível, visto que os referenciais e as interpretações teóricas devem ocorrer concomitantes e permanentemente com a perspectiva de ampliar o olhar de quem estuda. Segundo Minayo (2008), isso está relacionado com o enredamento do objeto de estudo, que é refletido com as demandas que se apresentam no decorrer da investigação científica.

Para Bogdan e Biklen (2005), a pesquisa qualitativa estabelece o comprometimento do pesquisador com sua realidade e, ao mesmo tempo, abre espaço para superação positivista, com diálogo permanente entre o sujeito que pesquisa e o sujeito que é pesquisado, numa interação contínua. Por isso, é que estes autores consideram que na pesquisa qualitativa a “fonte direta de dados é o

ambiente natural e o investigador atua como instrumento principal” (BOGDAN E BIKLEN, 2005, p.47).

Nesse sentido, o pesquisador deve estar inserido no ambiente da pesquisa por um período que possibilite conhecer e registrar, através de várias técnicas, as peculiaridades das situações que estão em estudo. Nessa abordagem, segundo Bogdan e Bilken (2005), o interesse na investigação está no processo que vai se constituindo, ou seja, está caracterizado pelo caminho de compreensão do cotidiano e das tramas que envolvem os sujeitos. Dessa forma, se efetiva o firme objetivo de captar as representações, os significados, as vivências e as subjetividades dos envolvidos.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, pois centra suas preocupações nas dinâmicas sociais. Para Minayo (2008), ela enfoca o universo de significados, valores, atitudes, que são aspectos mais profundos das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos a variáveis. Essa abordagem de pesquisa está relacionada a diferentes técnicas interpretativas que visam descrever um sistema complexo de significados, o que é capaz, segundo Neves (1996), de expressar o sentido dos fenômenos no mundo social, reduzindo a distância entre a teoria e os dados, contexto e ação, e entre o pesquisador e o sujeito.

A pesquisa social em seu processo organizativo, demanda níveis importantes para a sistematização dos dados, como é o caso do momento denominado pesquisa exploratória, que é considerada uma etapa inicial nesse estudo, pois contribuiu com a delimitação do tema, ao exigir uma revisão da literatura, o que, como afirma Gil (2008), serve para esclarecer ou mesmo modificar conceitos e ideias, tendo em vista o problema de pesquisa. Esse período foi necessário nas reflexões dos conceitos e no esclarecimento do problema, pois é uma etapa necessária na medida em que se busca explorar o que se pretende pesquisar, até chegar o momento de ir organizando, sistematizando e analisando o estudo e o campo.

Outro aspecto importante de destaque na pesquisa qualitativa é a descrição, tendo em vista que favorece ao pesquisador caracterizar o objeto em estudo, bem como, possibilita uma compreensão mais aprofundada do mesmo. Nesse sentido, durante todo o desenvolvimento da pesquisa, o material coletado foi transcrito e catalogado para fins de análise. É neste sentido que Triviños (1987) apresenta os

estudos descritivos como a necessidade de trazer as informações necessárias sobre o que se deseja pesquisar, ou seja, “descrever com exatidão os fatos e os fenômenos de determinada realidade” (TRIVINOS, 1987, p.110).

Na abordagem qualitativa, os aspectos da descrição são pontos de preocupação permanente, que precisam ser observados no desenvolvimento da pesquisa. São eles: a apreensão constante das características dos sujeitos envolvidos, os contextos sociais existentes e a necessidade premente de respeito às vozes e a completa fidedignidade das falas expressas dos indivíduos pesquisados. Sendo assim, as falas dos sujeitos são elementos importantes de compreensão do objeto de estudo, por serem as diretamente envolvidas no processo educacional que se está investigando, que é a prática educativa.

Esses aspectos foram considerados na obtenção dos dados descritivos, o que se deu fundamentalmente no contato direto e interativo do pesquisador com a situação do objeto de estudo. Desse modo, percebe-se que, na abordagem qualitativa, a premissa é procurar entender o fenômeno, segundo a perspectiva dos participantes da situação pesquisada, e, a partir daí, situar a interpretação dos fenômenos observados e estudados. Isto é necessário, pois é o momento de anunciar os significados que o campo expressou, mas isso depende do movimento de aproximação com a investigação, com os sujeitos e com as questões que foram vivenciadas no cotidiano, nesta sincronia vai se construindo a pesquisa qualitativa.

Outra característica da pesquisa qualitativa utilizada foi a explicativa, também considerada como aspecto essencial da apreensão dos dados, pois, busca o aprofundamento da realidade através da explicação dos “porquês” e ainda a interpretação efetiva das ocorrências dos fatos. Isto com o objetivo de registrá-los, analisá-los e interpretá-los, identificando suas causas. O que, para Marconi e Lakatos (2011), exige um maior investimento em síntese, teorização e reflexão, a partir do objeto de estudo, e visa identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos ou variáveis que afetam o processo.

O caminho que a pesquisa qualitativa favorece busca não apenas a aparência imediata do fenômeno pesquisado, mas o caminho das compreensões de seus significados, o que para isso, necessita, segundo Bogdan e Biklen (2005), da “análise indutiva”. Nesse sentido, a preocupação do desenvolvimento da pesquisa não está na comprovação de hipóteses; ao contrário, a investigação está centrada e

refletida através de questões norteadoras do mesmo modo que as indagações levantadas deverão ser respondidas por meio dos dados buscados no campo.

No contexto do desenvolvimento da pesquisa, se trabalhou com os dados primários¹³ e secundários¹⁴. Por isso que o levantamento bibliográfico e documental teve como objetivo garantir a construção do arcabouço teórico, dando suporte à pesquisa. Trata-se de uma atitude que permeou todos os momentos do estudo, conquanto que tais investigações se configuram como um processo contínuo, que se faz necessário no decorrer da construção desse estudo. Com isso os empreendimentos documentais e bibliográficos estiveram centrados mais especificamente nas discussões acerca da temática pesquisada, que são: a interdisciplinaridade, formação por área de conhecimento e a prática educativa. Esses foram estudados e analisados através de teorias e da pesquisa de campo. Também se fizeram necessários estudos em documentos, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), onde estão as matrizes pedagógicas que norteiam a formação da LEDOC, o que possibilitou se perceber a interdisciplinaridade expressa nesse material de estudo.

Outra questão importante está na forma de se ver e de fazer ciência, que me guiou nesse processo investigativo, pois construir conhecimento a partir do que já existe, e analisar com o que encontrei no campo me remeteu a Esteban (2003), quando este afirma que o significado do fenômeno emerge da interação do pesquisador com a realidade observada, pois existe um movimento que é a aproximação junto ao estudo e ao objeto. O que, segundo Cunha (2010), traz a noção de que interpretar remete a um duplo movimento, que está relacionado ao conjunto de processos mentais quando lemos um texto, buscando seu significado e a leitura de uma transcrição, entre outros. Esses dados contribuem com a problematização da observação e também na produção da escrita.

Observar as aulas ministradas pelos sujeitos, e acompanhá-los no seu dia a dia, no período da pesquisa de campo, me aproximou dos pressupostos da etnografia, que serviram como guia na aproximação do olhar sobre o objeto. A etnografia na maioria das vezes está associada ao trabalho do antropólogo, que não é a minha formação, mas que me ajudou a entrar em campo e conhecer as

¹³ Segundo Mattar (1996) são os dados que ainda não foram coletados, mas que já existem informações iniciais, como por exemplo, sobre o que, ou quem vai ser pesquisado, são dados originais.

¹⁴ Segundo Mattar (1996) são os dados que já foram coletados, tabulados ou mesmo analisados.

comunidades¹⁵ e os assentamentos¹⁶, seus moradores e as escolas. E, ao passar “um tempo”¹⁷ com os sujeitos, estive em permanente contato com os mesmos, observando, conversando, conhecendo-os não mais como a professora¹⁸ do curso, ou mesmo como coordenadora¹⁹ do projeto, mas no lugar da pesquisadora, que ora compreende e aprende com o ser educador e educadora.

A noção do estranhamento daquilo que é familiar foi uma etapa difícil ao pesquisador. Para mim esse estranhar está na condição de ter tido o convívio antes, como professora, e coordenadora na LEDOC, e a partir do contato com a pesquisa de campo, ir construindo outra relação, que é a de pesquisadora, ou seja, sair de um lugar e ir a outro. Esse foi o primeiro estranhamento, e depois se deu a tentativa de se colocar no lugar do “outro”, estranhar o familiar e familiarizar o estranho (VELHO, 1978). Estranhar é o difícil exercício de se colocar no lugar do outro, na analogia altruísta trazida por Velho (1978). Tal estranhar torna-se vital para se adentrar no nível de significados antes e depois da inserção ao campo. Cabe ressaltar que as tensões entre o familiar e o estranho se fazem presentes durante todo o processo da pesquisa. Esse ato de livre pensar problematiza e estranha categorias de pensamento, práticas e relações (TORNQUIST, 2007).

O fato de ter conhecido os sujeitos na experiência como professora da LEDOC foi um indicativo positivo para adentrar em suas comunidades, na escola em que atuam e nas atividades que realizam. Lembro que quando fiz o primeiro contato

¹⁵ Os lugares visitados são considerados comunidade pelos seus moradores. É um conceito polissêmico, pois a comunidade está associada a um território, e tem uma instância de pertencimento e de comprometimento com lugar onde se vive (PAIVA, 1998). Tönnies (1973) considera o pertencimento, vizinhança e a amizade. O sentido de pertencimento esteve presente na pesquisa de campo, nas conversas quando se referiam à comunidade, como o seu lugar, onde nasceu, onde moram suas famílias.

¹⁶ Aqui destaco os assentamentos João Batista II, e o Abril Vermelho, que foram frutos das lutas e ocupações do MST. Define-se assentamentos como os formados a partir da desapropriação de determinado latifúndio improdutivo e emissão de posse da terra pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional. Destaca-se, que segundo Coca e Fernandes (2009) não é simplesmente a concessão de um pedaço de terra, mas sim um território onde se desenvolve relações de vida, e que nasce da luta pela terra.

¹⁷ Esse “um tempo” está relacionado ao ano de 2015 que foi dedicado a pesquisa de campo, durante o mês duas semanas eram dedicadas a acompanhar os sujeitos da pesquisa em suas diversas localidades, com exceção do mês de julho que estavam em férias escolares.

¹⁸ Fui professora no curso da LEDOC no campus de Castanhal nas disciplinas de Estágio supervisionado I, II

¹⁹ Fui coordenadora estadual do PROCAMPO que era o projeto responsável pela LEDOC em 09 campus, destes incluindo três polos, totalizando 12 cursos no estado do Pará, a saber (Bragança, Castanhal (além de Castanhal, Tomeaçú), Tucuruí, Belém (Portel e São Sebastião da Boa Vista, situados na ilha do Marajó), Santarém, Conceição do Araguaia (Redenção), Marabá, Altamira e Abaetetuba (mais detalhes na introdução). Cada campus tinha sua coordenação local.

e falei da pesquisa, perguntando se poderia acompanhá-los, foi unânime a resposta “claro, professora!”. O que chamo de inspiração etnográfica foi baseada em Mohia, (2008), a vontade de escrever o que experimentei no campo, como um fruto de experiência que se deu na relação com o outro. Nesse sentido, a etnografia

é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá, ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim sair com um modelo novo de entendimento ou, ao mesmo, com uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2009, p.135).

A inspiração etnográfica que me motivou nesse estudo foi se concretizando ao longo do processo de investigação, e isto intensificou o senso analítico a partir do contexto social da pesquisa. Com relação ainda ao tema supracitado, Ludke e André (1986) elucidam que é preciso levar em conta como o objeto se situa, para poder compreender a manifestação relacional das ações, das percepções, dos comportamentos e das interações. Nesse sentido “o objeto é apanhado em sua densidade local, e em seu movimento, e em sua transformação” (MACEDO, 2010, p. 33).

O trabalho de campo relacionado à etnografia considera os elementos trazidos por Oliveira (2000) de que no momento que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo, ou seja, o olhar trazido pelo autor é sensibilizado com a teoria disponível, por isso não é visto com ingenuidade, mas imbuído do que se pretende olhar, apesar de algumas vezes sair do planejamento, mas de alcançar a possibilidade de olhar o que se precisa ver, e conseguir compreender o que se refere.

Ressalta-se que o olhar e o ouvir, em Oliveira (2000) são elementos essenciais ao pesquisador e contribuem com a escrita, pois é no processo de redação de um texto que o pensamento caminha, guiado pelo o que se viu e se escutou na pesquisa de campo. Essas sensações de sentido contribuem com o que se denomina como pesquisa etnográfica, que Para Mattos (2001, p.32) “é o estudo pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um determinado grupo particular de pessoas”.

Apesar de trabalhar com a abordagem etnográfica, não se trata nesta pesquisa de se usar de toda a densidade da mesma, que consiste no mapeamento das leis e costumes que regem a vida de um grupo, para se definir a constituição social, a observação e os registros dos comportamentos cotidianos, como fez (MALINOWSKI, 1978), trazendo o máximo possível de compreensão do ponto de vista do mundo dos pesquisados. Por isso, é importante a contribuição de Magnani (2002) que afirma não se restringir etnografia apenas à técnica, podendo se usar e servir-se de várias metodologias. Isto depende da circunstância de cada pesquisa, pois “é antes um modo de acercamento do que um conjunto de procedimentos”. (MAGNANI, 2002, p.17).

Nesse sentido, uma questão importante refere-se à procura de relativizar as percepções em campo com vistas à compreensão da realidade observada. Isso, que ROCHA e ECKERT (2008) chamam de “vigilância epistemológica” consiste em questionar sobre o entendimento do pesquisador acerca do cotidiano do campo. Com isso, a observação participante consiste em captar nas ações os dados da pesquisa, que não são meramente observados, mas revelados ao pesquisador com os aspectos da interseção das categorias (CHIESA & FANTINEL, 2014). Neste contexto, a observação participante significa vivenciar o campo descrevendo suas características, culturas, dinâmicas políticas e sociais. Como fez Zaluar (1985), em sua tese de doutoramento realizada na década de 80 no conjunto habitacional Cidade de Deus. Desse estudo, incluo um trecho:

aprendi as duras penas a cultivar o envolvimento compreensivo, através da participação afetuosa e emocionada nos seus dramas diários, sem me deixar levar pela piedade que desemboca no paternalismo e na recusa da dignidade deles. Os pobres urbanos vivem, neste olhar etnocêntrico e homogeneizador, o avesso da civilização (ZALUAR, 1985, p. 17)

Ao vivenciar o campo, a autora consegue compreender o objeto de sua pesquisa, mas isso só foi possível nas idas e vindas ao campo, pois o intuito principal da pesquisa apresentada por Zaluar (1985) era recolher as representações dos moradores acerca da pobreza vinculada ao consumo nas unidades domésticas, mas a pesquisadora consegue ir além da sua proposição e, de alguma forma, denunciar o descaso das políticas públicas *in locu* da sua investigação. Nesse sentido, a pesquisa também contribui como denuncia através dos dados sociais e

educacionais para a necessidade de políticas públicas, como foi o caso da Cidade de Deus.

As idas e vindas aos *locus* da pesquisa de campo contribuíram para compreender as dinâmicas educacionais, no caso das condições da escola, da gestão, da prática educativa dos educadores, assim como o cotidiano das comunidades e assentamentos que visitei. Uma questão interessante eram os jovens nas praças das comunidades rurais, no final da tarde. Um encontro dos que saem da escola, dos que esperam o transporte para irem estudar em outras localidades ou cidades mais próximas, principalmente os que cursam o Ensino Médio. Já nos dois assentamentos não havia praças, mas, mesmo assim, os jovens se reúnem no campo de futebol, ou ficam em frente à escola, como no caso do João Batista II.

Outra característica das comunidades rurais eram os vizinhos, que no final da tarde, conversam em frente às suas casas, sentados nas cadeiras. Uma questão preocupante está relacionada ao transporte escolar. Em uma das escolas pesquisadas, que está situada na comunidade de Fazendinha, no município de Marapanim, os transportes que conduzem os alunos estão em condições precárias, com perceptíveis defeitos mecânicos, o que prejudica a chegada dos alunos, ocasionando as faltas, e isto reflete em prejuízos no ensino, pois como é uma questão recorrente, não tem como fazer todas as reposições de aulas. Tais questões só foram possíveis de ser observadas devido ao tempo de permanência nos *locus* de estudo.

A importância da observação participante também é trabalhada por Minayo (2008) quando a mesma a conceitua como parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, isto devido à estratégia no conjunto da investigação, e também por ser um método em si mesmo, para compreensão da realidade.

Nessa perspectiva o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, em relação direta com seus sujeitos e, à medida que convive com o grupo, pode alterar seu roteiro de trabalho. Nesse processo, a observação participante tende a ser relacional desde a chegada em campo, até as vivências e as partilhas de suas atividades. Bogdan e Taylor (1975) definem a observação participante como uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática.

O trabalho de campo tendo como base a observação participante foi se constituindo com as interações, desde o contato telefônico avisando da chegada, a entrada em sala de aula, o horário do intervalo, nas refeições, até cada período de convivência, aprendendo na partilha das atividades. Como expressa Lapassade (2001), o trabalho de campo, está na relação pesquisador/sujeito, mesmo que seja conhecido por parte do grupo, mas o trabalho continua em cada momento e tempo de presença, até o distanciamento para observar e analisar os dados.

Destaca-se que esse contato mais próximo e com mais frequência se deu com os educadores do campo, que são egressos do curso da LEDOC, durante o ano de 2015. Os demais foram professores, coordenadoras do curso e a técnica da SECADI, que é da Coordenação de Educação do Campo do MEC. Para esses últimos foram utilizadas as entrevistas semiestruturadas.

Na tentativa de compreender a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC, buscou-se uma outra estratégia metodológica de pesquisa que é o estudo de caso, para poder apresentar a experiência praticada por uma determinada unidade, que é o curso realizado no Campus de Castanhal do IFPA. Segundo Chizzotti:

o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coleta e registra dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-los analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (2009, p.102)

O estudo de caso é muito utilizado na pesquisa qualitativa, pois, segundo Goode e Hatt (1979), é um meio de organizar os dados, preservando no objeto estudado o seu caráter unitário. Em seu método, se considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção que precisa de outras relações, como as ligadas com o objeto de estudo da pesquisa no contexto investigado.

Por meio do estudo de caso, o que se pretende é identificar as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa. Para Lüdke e André (1986), como estratégia, o estudo de um caso pode ser simples, específico ou complexo e abstrato, e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também distinto, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação.

Nesse sentido que o estudo de caso fortalece um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões, pois o caso torna-se um elemento constituído de muitos significados. Levando em consideração a perspectiva qualitativa, Peres e Santos (2005) destacam o estudo de caso em três pressupostos básicos: o conhecimento está em constante processo de construção, o caso envolve uma multiplicidade de dimensões e a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. No que se refere à pesquisa educacional, a mesma pode ser usada para “descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Considerando que os egressos da LEDOC com os quais estive em contato na pesquisa de campo são de uma mesma unidade, que é o campus do IFPA do município de Castanhal, trago as reflexões de Stake (1994, p.236), “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. O que caminha para a reflexão de que não é apenas um método específico, mas um tipo de conhecimento que está envolvido para poder situar e compreender o objeto que pretendo discutir.

Buscar compreender e situar um objeto de estudo remete a diversas formas de cercá-lo, para se ter os elementos necessários para a sistematização e a análise. Por isso, apresentei aqui a abordagem qualitativa, que foi utilizada, e as formas empregadas de percepção no campo, onde a vivência com os sujeitos da pesquisa me revelou as condições que me alargaram os sentidos da observação e da pesquisa. Mas, para tanto, necessitei também de algumas técnicas que serão apresentadas no próximo tópico.

3.2 As formas de abordagens na pesquisa de campo: entrevistas e observações

Para buscar compreender a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC foi necessária a utilização de diversas formas de abordagens para a coleta de dados qualitativos, que aqui se destacam: diário de campo, conversas informais, entrevistas semiestruturadas e entrevista coletiva, que contribuíram no diálogo com os sujeitos da pesquisa.

As atividades da pesquisa de campo foram iniciadas com a entrevista semiestruturada, que abordavam questões referentes à Educação do campo,

Interdisciplinaridade, Formação por área de conhecimento e a Prática Educativa, assuntos esses que permearam todo o processo da pesquisa. Segundo Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas partem de questionamentos básicos, que precisam estar ancorados em teorias e hipóteses, que contribuem com as interrogações. Essas são elaboradas e reelaboradas no processo de investigação, a partir das respostas dos sujeitos.

A utilização da entrevista semiestruturada tem como objetivo básico favorecer um diálogo profícuo com os sujeitos envolvidos na temática da pesquisa. Principalmente por esta permitir maior liberdade ao pesquisador, bem como aos entrevistados, para se poder aprofundar determinada questão. Assim, segundo Trivinos (1987), é importante compreender que, nesta técnica, os questionamentos, são frutos de perguntas aleatórias, mas resultam da teoria que dá suporte ao investigador e suas indagações sobre o objeto em questão. E ainda põem o pesquisador em contato direto com os sentimentos, anseios e olhares dos sujeitos que contribuem com a análise do fenômeno social investigado.

Desta forma, construí um roteiro (APÊNDICE A, B, C, D) com algumas questões envolvendo as temáticas da pesquisa, e também perguntas sobre a experiência na educação, para poder conhecer um pouco mais os sujeitos, elementos esses que são importantes na entrevista semiestruturada, que, para Trivinos (1987), é quando se utiliza um guia orientador, com temas que se pretende investigar, mas também como um momento em que emergem informações livres, que não estavam planejadas. Nesse sentido, Manzini (1990) reflete que é preciso focalizar um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro, complementado por outras demandas inerentes às circunstâncias momentâneas das entrevistas.

Ao seguir as orientações acima referidas, a pesquisa foi sendo envolvida pela entrevista, quando os sujeitos ficaram livres para expressarem suas opiniões, e por isso, vários elementos foram emergindo, e incluídos no decorrer desta tese. Para Lüdke e André (1986), a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

Na atividade da entrevista semiestruturada, se deu o primeiro contato com os sujeitos, e a partir desse momento fiz solicitação para continuar a pesquisa, através da observação participante em suas comunidades, assentamentos e escolas. Além disso, também realizei entrevistas com a atual coordenadora do curso no campus de Castanhal, a coordenadora anterior, e quatro (04) professores

formadores²⁰. Participando do V Seminário Nacional em Educação do Campo realizado em Laranjeiras do Sul, no estado do Paraná, de 08 a 11 de dezembro de 2015, entrevistei uma representante da SECADI²¹, que participou desde a origem do PROCAMPO.

As entrevistas foram momentos importantes de conversas que permitiram reflexões que motivaram os anseios e as perspectivas que emergiram no processo formativo da LEDOC, relacionado com suas práticas educativas, tendo a interdisciplinaridade como elemento importante na discussão do fazer educação. Segundo Lüdke e André (1986), a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo, e é importante esclarecer que as perguntas são resultantes não só da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno que interessa. Por isso que, antes da pesquisa, o contato com a fonte bibliográfica é fundamental para a compreensão do que se quer investigar.

Além da entrevista individualizada com os sujeitos, outra técnica que fez parte da pesquisa de campo foi a entrevista coletiva, momento de unir os egressos da LEDOC. Isto para se conseguir “criar condições para que o grupo se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática sobre a qual foi convidado a conversar coletivamente” (GATTI, 2005, p. 9). Esse momento rico de reflexões, é referendado por Minayo (2008), pois elucidar as informações pertinentes a seu objeto, pode possibilitar aos sujeitos a oportunidade de se pronunciarem, de dialogarem e refletirem sobre a temática em questão. Sendo assim reunir com os sujeitos envolvidos na pesquisa, que são egressos da LEDOC, contribuiu no diálogo, levando-se em conta os pontos de vista um dos outros, para a formulação de suas respostas, além de relacionar nesses momentos as suas experiências (BAUER & GASKELL, 2002).

²⁰ Professores formadores são os que ministraram aulas durante o curso; essa denominação está no PPC (2012).

²¹ A SECADI em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em: 12 ago. 2016.

Essa aproximação com questões que decorrem de um grupo são as reflexões, angústias, resistências, que contribuem com as discussões que ocorrem, e que trazem proposições, o que muitas vezes não aconteceu durante as observações, ou mesmo na entrevista individual, fortalecendo a noção de que quando se reúne um grupo, busca-se complementar as informações que não foram possíveis de se encontrar durante outras técnicas individuais que foram utilizadas.

Nesse contexto a entrevista coletiva se tornou necessária para complementar as entrevistas individuais e as observações. Segundo Vergara (2004), aquela possibilita a discussão do problema investigado, de modo a obter mais informações. Todavia, é mister informar que só foi possível realizar a entrevista coletiva com o grupo de egressos da LEDOC, que são educadores do campo, e com quem tivemos contato, no decorrer do ano de 2015, através das observações participantes. O mesmo não foi possível com o grupo de professores, devido à dificuldade em reuni-los em um único dia.

A entrevista coletiva foi mediada por um roteiro com questões (APÊNDICE E), que se deu pela necessidade de mais elementos sobre as temáticas levantadas durante a pesquisa de campo. Sendo assim, no dia 14 de novembro de 2015 foi realizado esse momento, quando convidei os oito (08) sujeitos educadores do campo. No entanto, somente seis (06) compareceram. A comunidade escolhida foi Fazendinha, no município de Marapanim, e o local, a escola, onde três sujeitos são educadores. Para a efetivação dessa atividade foi garantido o transporte aos que precisavam se deslocar, café da manhã e o almoço.

A entrevista coletiva iniciou às 10h da manhã na comunidade da Fazendinha, na escola Inácio de Loyola, com uma dinâmica de boas-vindas, que teve o intuito de envolver os sujeitos, para se sentirem à vontade para falar da sua relação com a educação do campo, prática educativa, formação por área de conhecimento e a interdisciplinaridade.

As fotos tiradas durante a pesquisa de campo foram reveladas e colocadas em cima de uma toalha de mesa no chão. Essas imagens continham, atividades em sala de aula, onde os sujeitos apareciam com os seus alunos, ou em organização de material, planejamento, ações que envolvem a prática educativa. Com uma música de fundo, solicitei aos participantes que observassem as fotos e escolhessem aquelas em que se reconheciam como presentes na imagem, para depois

conversarmos sobre o que anunciavam essas revelações fotográficas para os envolvidos na pesquisa.

Com as fotografias em mãos, percebi que os participantes estavam emocionados, através dos olhares com as suas imagens relacionadas à prática educativa. Assim, iniciamos a entrevista coletiva, primeiramente se apresentando e refletindo acerca do que as fotos revelavam para eles. Esse momento foi muito enriquecedor e contribuiu com uma boa discussão, que durou das 10h da manhã as 15h da tarde, horário esse em que paramos para almoçar e depois nos despedimos, com a promessa de que muito do que foi dialogado estaria na escrita desta tese.

A escolha da entrevista coletiva está no fato de a mesma propiciar a escuta dos sujeitos, no sentido de possibilitar a fala, com a finalidade de captar os sentimentos e os significados do processo formativo em sua perspectiva para vida. Além de também propiciar a troca efetiva de conhecimentos e saberes estabelecidos pelos coletivos que foram ouvidos, além da observação dos gestos, sentimentos e palavras.

Na entrevista coletiva, o fato de estarem juntos, dividindo seus sonhos e desafios significou que os mesmos não estão sozinhos, e que muito se precisa para a melhoria na educação e de seus educadores. Segundo Oliveira e Freitas (1998), as entrevistas em grupo propiciam riqueza na coleta de dados, pois nelas está o ganho na espontaneidade pela interação entre os participantes.

O depoimento da entrevista coletiva contribuiu para fortalecer o contato com o subjetivo e o pessoal dos sujeitos, e, ao uni-los em grupo, foi possível trazer uma dimensão coletiva, para poder acessar a lógica das relações que se estabelecem na escola, comunidade, assentamento e no curso de formação. Essa técnica contribuiu para transportar os entrevistados para o seu próprio mundo ou situações vivenciadas. Com essa aproximação, foi possível o diálogo aprofundado sem perder o foco do objetivo da pesquisa.

Seguindo a complementação da observação participante, um importante instrumento na coleta de dados foi a utilização do diário de campo, pois este sempre estava comigo, onde escrevia as observações e anotava o que acontecia. Assim, parafraseio Darci Ribeiro (2006) quando esclarece, ao ser perguntado sobre o diário de campo. O que se escreve? São as anotações do dia a dia. Trazendo para a pesquisa realizada, que foi permeada com as escritas das observações nas escolas,

comunidades e assentamentos, nesse processo do escrever, sempre fazia um parêntese para as minhas opiniões, tentando refletir sobre o que via.

A experiência de escrever no diário de campo, o observar, escutar o outro, remete a Oliveira (2000), que afirma que, ao estar na interação face a face, acontece o retorno de si mesmo, porque também eu me descubro no outro, que está na premissa do estranhar. Essa relação com a escrita na pesquisa de campo contribuiu na compreensão do que acontecia durante as observações, e a necessidade de anotar para não perder as situações vivenciadas.

Para Macedo (2010), o diário de campo é um instrumento reflexivo, pois permite conhecer o vivido dos sujeitos pesquisados, apontando para a apreensão dos significados que os mesmos dão para a sua vida. No contato de campo, o diário foi um instrumento que esteve presente, possibilitando a descrição, sugestões ou mesmo reflexões sobre os acontecimentos de campo.

Nesse contato com os sujeitos em campo, as conversas informais permitiram uma maior integração, pois são diálogos que nascem das interações na expectativa de se compreender o outro, desvendando os acontecimentos e interpretando os sentidos. Um exemplo da importância das conversas informais é o fato de, ao acompanhar o educador em sala de aula realizando uma conversa com seus alunos sobre determinada temática, eu senti a necessidade de compreender qual o percurso que o mesmo fez para chegar à referida temática em sala de aula. Sanar tal necessidade só foi possível pelas conversas informais. Assim, estas se mostraram necessárias para esclarecer algumas dúvidas e para compreender determinada situação. E também houve conversas que não estavam ligadas à temática da pesquisa, mas eram momentos de desabafo sobre a vida e a profissão, que ajudaram a estreitar os nossos laços, entre pesquisadora e sujeitos.

As técnicas aqui apresentadas representam as várias formas de coletar os dados, para permitir extrair o máximo de informações possíveis para a compreensão do objeto de pesquisa. Mas para se chegar às informações, muitos caminhos foram percorridos, para podermos ir ao encontro dos sujeitos, com suas vivências e experiências enquanto educador do campo na Amazônia Paraense.

3.3 Os sujeitos da pesquisa: apresentando os educadores egressos da LEDOC

Para se chegar a importantes informações acerca da pesquisa, necessitei do contato direto com os sujeitos, que foram os egressos da LEDOC, coordenadores do curso, professores e uma representante da SECADI. Com o intuito de preservar as suas identidades, irei utilizar nomes aleatórios, com as informações do gênero, se são professores efetivos ou em serviço temporário, e o tempo de atuação no magistério, para que possamos compreender suas especificidades. Como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Gênero	Categoria	Situação Funcional	Município/Comunidade
Roseli	F	Educadora Egressa (E1)	Professora Municipal/Efetiva	Assentamento João Batista/Castanhal
Isabel	F	Educadora Egressa (E2)	Professora Municipal/Temporária	Assentamento Abril Vermelho/Santa Barbara
Josias	M	Educador Egresso (E3)	Professor Municipal/Temporária	Fazendinha/Marapanim
Rosa	F	Educadora Egressa (E4)	Professora Municipal/Efetiva	Cruzador/Marapanim
Josiel	M	Educador Egresso (E5)	Servidor Público Municipal/Ensino Médio/Efetivo	São Domingos do Capim
Tereza	F	Educadora Egressa (E6)	Professora Municipal/Temporária	Fazendinha/Marapanim
Luís	M	Educador Egresso (E7)	Professor Municipal/Efetivo	Fazendinha/Marapanim
Clara	F	Educadora Egressa (E8)	Professora Municipal/Temporária	Acaputeua/Curuça
Fernanda	F	Coordenadora atual do curso (C1)	Professora Efetiva IFPA	Castanhal
Mônica	F	Coordenadora anterior do curso (C2)	Professora Efetiva IFPA	Castanhal
Rosana	F	Professora Formadora (P1)	Professora Efetiva IFPA	Castanhal
João	M	Professor Formador (P2)	Professor Efetivo IFPA	Castanhal
Tobias	M	Professor (P3) Formador	Professor Efetivo IFPA	Castanhal

Raimundo	M	Professor Formador (P4)	Professor Efetivo IFPA	Castanhal
Eliane	F	Representante da SECADI (S1)	Coordenadora de Política para a Educação do Campo/MEC	Brasília/DF

Fonte: Pesquisa de campo, 2015

O quadro 1 apresenta os sujeitos pesquisados, sendo que sete (07) são do gênero feminino e seis (06) do masculino. A maioria são professores efetivos, mas quatro (04) encontram-se na situação de contratos temporários. Das categorias, oito (8) são egressos da LEDOC, e educadores do campo, duas (02) coordenadoras do curso, a primeira e a atual, quatro (04) professores que ministraram aulas no curso e uma a representante da SECADI, que reside em Brasília no Distrito Federal.

Destaco que como já havia sido professora da LEDOC, e também a coordenadora do PROCAMPO estadual, e por ser do quadro efetivo do IFPA, conhecia a coordenadora do curso no *campus* de Castanhal, além dos professores que ministraram aulas, e isso me ajudou no acesso aos sujeitos, e se configurou num reencontro recheado de memórias de como está o curso, informações dos alunos, do *campus* e muito incentivo para a pesquisa. Eles se dispuseram a me apoiar nas informações que fossem necessárias.

Com toda essa acolhida inicial no *campus* de Castanhal, realizei a entrevista com a coordenadora do Curso, que foi a Fernanda (C1, 2015). Definimos juntas os alunos com base nos critérios de seleção proposto no projeto de pesquisa, que foi: ser educador²² e morar na mesma comunidade e ou assentamento. Isto, devido à necessidade de se conseguir espaço de convivência com os sujeitos, observando suas aulas, dialogando, anotando no diário de campo. O planejamento previa a estadia dos 05 dias letivos, de segunda a sexta, acompanhando suas atividades na escola e comunidade e ou assentamento.

²² Os sujeitos entrevistados são professores, enquanto profissão, mas nesse estudo, optei pela utilização do termo educador, que segundo Freire (1987) a paixão pelo ato de educar, e assim chega na consciência de seus alunos, através da amorosidade, que requer, segundo Gadotti e Torres (1994) coragem, disciplina, interesse, solidariedade. A luz da educação libertadora que ver o ser humano como inacabado, que se relaciona com a realidade e torna-se sujeito conhecedor e o possibilita interferir na mesma. Pois educação é um ato político, e o educador se insere nesse contexto.

Na ocasião da entrevista, a coordenadora do curso me informou que os tempos acadêmicos, quando se desenvolveram as disciplinas, já haviam encerrado, e que os alunos estavam em orientação ou defesa do Trabalho Acadêmico de Curso (TAC); outros estavam finalizando o Estágio Supervisionado. Nesse dia, a mesma me convidou para participar de uma atividade que seria realizada na próxima semana por alunos da LEDOC, inclusive alguns que estavam sendo sugeridos para a pesquisa.

Aproveitando a oportunidade, aceitei o convite, e em um sábado encontrei várias alunas, que estavam realizando uma atividade²³ de Estágio Supervisionado com a turma de PROEJA do Ensino Médio da região do Marajó. Após observar o momento pedagógico, tivemos uma conversa sobre a pesquisa, e perguntei se poderia ir visitá-las em suas comunidades, para uma entrevista. Como a ideia inicial era entrevistar dez (10) sujeitos, dialogamos e definimos os que eu iria acompanhar, e me foram dados os contatos telefônicos dos que não estavam presentes. Então, fiz as ligações para marcarmos o dia da visita, seguida de entrevista inicial.

Destaco que, ao observar a ação dos que foram meus alunos, em sala de aula com jovens do PROEJA, trabalhando a noção de memória e identidade, me veio a lembrança do planejamento que fizemos (professores e coordenações), desde o primeiro semestre do curso, com o eixo temático, memória e construção de saberes, quando realizamos atividades parecidas àquela que ali se estava fazendo, como a construção do *croqui* de suas comunidades. Por isso, a reflexão de que, assim como discentes são também educadores indo ao encontro de suas ações na prática educativa, assim também poderia compreender os seus anseios, experiências e perspectivas. *In locu* seria o momento de conhecer e aprender com os educadores e educadoras da Amazônia Paraense.

A atividade destacada na foto a seguir expressa o momento final da experiência que os discentes da LEDOC realizaram com os jovens do PROEJA, uma dança na forma de um círculo, na ciranda, ouvindo a música de Lia de Itamaracá, uma cirandeira pernambucana, que encanta com suas melodias, como a que foi ouvida nesse dia, que tinha o refrão “minha ciranda, não é minha só, ela é de todos

²³ Essa atividade era uma oficina de identidade e memória que estavam realizando com os alunos, através de desenho do croqui de onde moravam, relatos da cultura local, sobre os movimentos sociais existentes. No final os alunos apresentaram o resultado, que foi a exposição dos croquis, danças e teatro.

nós, ela é de todos nós”. Esse movimento de união e coletividade encerrou esse momento de rica troca de saberes. Como demonstra a foto 01.

Foto 1 - Atividade da disciplina de Estágio Supervisionado



Fonte: pesquisa de campo/janeiro, 2015

A foto 01 apresenta a atividade realizada pelos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado, que ocorreu no campus de Castanhal. Esse, pela proximidade, acesso e por ser o primeiro no IFPA a trabalhar com a Educação do Campo, se tornou o *locus* da minha pesquisa. Contudo, os momentos nesse espaço foram poucos, pois quando iniciei a pesquisa, o curso já estava encerrando, só faltavam algumas defesas de Trabalho Acadêmico de Curso (TAC). Como já dito, os discentes estudaram na turma desse *campus*, mas são oriundos de diversos municípios situados na região do nordeste paraense.

Destaco que quando iniciei as viagens para a pesquisa de campo, passando em frente ao *campus*, vieram à memória lembranças do curso, dos alunos e a pergunta: o que estarão fazendo após a conclusão? Daí segui pela estrada até chegar às comunidades, onde iniciei os contatos. As primeiras visitas foram com o intuito de revê-los, falar da pesquisa, ouvir sobre os temas que eu estava

pesquisando e pedir permissão para acompanhá-los em sala de aula e nas diversas atividades que estavam realizando.

Como já dito, no projeto de qualificação do doutorado propus acompanhar dez (10) egressos do curso da LEDOC. Iniciei a entrevista semiestruturada em janeiro de 2015, com os que me foram indicados por Fernanda (C1, 2015). Contudo, não foi possível investigar cada sujeito em uma localidade, pois foram várias as dificuldades, como: as adversidades que compõe o território amazônico, como chuvas intensas em períodos²⁴ do ano e alguns trechos com estradas em situações precárias, além das distâncias. Sendo assim, fui tentando organizar a visita a sujeitos e proximidades na tentativa de me ajudar no deslocamento e acesso. E com a escolha das comunidades e assentamentos, fui organizando o planejamento da pesquisa de campo durante o ano de 2015.

As primeiras entrevistas foram com duas egressas da LEDOC, mas após esse momento, não consegui mais encontrá-las para continuar a atividade de campo, pois foram transferidas para trabalhar como técnicas na secretaria de educação do município de Santa Antônio do Tauá. E por diversas vezes tentei contato, mas não foi possível continuar, pois, pelas diversas ocupações do cargo, as mesmas precisavam sempre viajar ou mesmo estavam em reuniões. Mas apresento um registro fotográfico da horta, que pertence à família da educadora, que ali no cuidado das hortaliças e da terra, afirma “*minha identidade é de agricultora e de professora*”. A foto 2 a seguir apresenta a educadora na colheita da horta.

²⁴ A região norte é considerada como a mais chuvosa do Brasil, em especial nos períodos de dezembro a maio. Isto, em decorrência das altas temperaturas reinantes e conforme a pluviosidade. O forte calor, a vegetação florestal densa e a quantidade de rios provocam grande evaporação de água, que se acumula na atmosfera, isto contribui com a precipitação das chuvas. Disponível em: <<http://geoconceicao.blogspot.com.br/2009/10/sustentabilidade-da-amazonia.html>>. Acesso em 11 ago. 2016.

Foto 2 - A horta



Fonte: Pesquisa de Campo/ fevereiro, 2015.

A foto 2 apresenta a educadora em atividade de colheita na horta. Como as educadoras tem essa relação com a horta junto com suas famílias, construíram em dupla o Trabalho Acadêmico de Curso (TAC), com o tema “O trabalho como princípio educativo”, pesquisando junto à população local o trabalho e a relação com a educação, pois a maioria de seus alunos está em atividade com a família na produção de hortaliças, e as entrevistadas buscaram associar essa experiência com as atividades de sala de aula, o que culminou com a realização da monografia. As mesmas ressaltavam durante nossa conversa “somos agricultoras e professoras, essa é a minha identidade”.

O cultivo da horta é uma característica da comunidade da Travessa João Coelho no Km 25 no município de Santo Antônio do Tauá, realizada pela maioria das famílias que ali residem, inclusive das educadoras. Existe uma associação de moradores que organiza a venda das hortaliças em Belém. As duas entrevistadas se consideram agricultoras e professoras, pois, ao concluírem as tarefas na escola, vão para sua outra atividade, que é na horta em um trabalho familiar.

Como mencionado anteriormente não foi possível continuar a pesquisa de campo com as educadoras e agricultoras da travessa João Coelho, no município de

Santo Antônio do Taúa, pois, foram seguidas as vezes em que não consegui firmar uma data para a visita. Sendo assim, continuei as trajetórias de campo, com oito (08) sujeitos.

Dando continuidade na apresentação dos sujeitos da pesquisa que foram egressos da LEDOC, está a Clara (E8, 2015), que é educadora na escola da comunidade de Acaputeua, no município de Curuçá, sendo uma característica marcante dessa localidade a presença da religião de Testemunhas de Jeová²⁵. Segundo a referida educadora, *“75 famílias pertencem a essa religião, além dos outros funcionários da escola, como a diretora, e que leciona no horário da manhã, a secretária, e dois do apoio, um homem e uma mulher, só eu que não sou”*.

Além da entrevista, houve várias conversas com os sujeitos da pesquisa, e em uma dessas, Clara (E8, 2015) relata que nas dinâmicas de suas aulas, as famílias solicitam que para as crianças, que estão nos 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, no horário das 11 às 15h, de faixa etária entre 09 a 12 anos, em uma classe multisseriada²⁶, sejam incluídas ações da religião, como o ensaio dos cânticos e as leituras da palavra (referência à bíblia). Constatei por meio da observação, atividades que realizam na igreja, mas que ensaiam também na escola, que é leitura da bíblia conduzida por uma das crianças, e outras fazem uma ideia de “interpretação” do que foi lido. Mecanicamente falam uma frase treinada, do que seria essa interpretação.

A escola de Acaputeua possui uma sala de aula, uma cantina com espaço para o lanche, e funciona no horário manhã, intermediário e tarde. Clara (E8, 2015) leciona nessa escola apenas no horário intermediário das 11h às 15h, nos demais horários é uma outra professora, que também é responsável pela escola. No

²⁵ Segundo, Gomes (2004, p.16) se refere a religião Testemunhas de Jeová como conhecidas pelo seu décimo segundo fundamento, que aborda a questão do sangue, ou seja, a recusa das transfusões talvez seja o aspecto que mais as coloque em evidência. Um dos exemplos marcantes está na elaboração do que chamam de “campo”, onde o controle se sobrepõe à experiência. Somente os batizados podem sair para “evangelizar”, numa peregrinação de porta em porta, levando e distribuindo revistas e bíblias. Antes dessa entrada no “campo”, há um elaborado processo de fixação e encenação prévia dos gestos, palavras e atitudes a serem tomadas, que ocorre em reuniões semanais. Além disso, decoram passagens da Bíblia para que possam repeti-las literalmente para as pessoas que as recebem em suas casas.

²⁶ As classes multisseriadas são turmas que atendem crianças e jovens em séries distintas em um mesmo espaço. Segundo Hage (2005) em pesquisa realizada em regiões da Amazônia Paraense constatou-se que existem questões positivas, como, o acesso a escolarização na própria comunidade, apoio mutuo na aprendizagem compartilhada com a vivência de estudantes de várias séries na mesma sala. Todavia existem as negativas que é a precariedade da estrutura das escolas, além da imposição por parte das secretarias municipais de uma sobrecarga de trabalho, pois assumem outras funções, para além da docência, como faxineiros, diretor, secretária e outras.

intervalo da merenda, há um espaço para as crianças brincarem, geralmente os meninos, de futebol, enquanto as meninas se unem em outras brincadeiras, como: pula corda, caça ao tesouro ou mesmo ficam reunidas conversando. Segundo Silva (2008, p.70)

Desde criança há um viés de se “ensinar” a participar de determinado grupo, ou mesmo de se identificar com um modelo social, cultural e de gênero. Essas representações, que iniciam na família, vão ganhando significado e sentidos de “pertencimento” que nos igualam a partir de uma perspectiva: ser mulher ou ser homem.

Nos horários do intervalo, na escola de Acaputeua havia merenda na escola, e, após, o alimento, as crianças brincavam com as características observadas, de grupos distintos, e com brincadeiras diferenciadas, o que reforça os estudos de Silva (2008), de que quando meninos e meninas chegam à escola, já possuem um modelo interiorizado, e isto se expressa nas brincadeiras, como de boneca para as meninas e bola e peteca para os meninos.

A escola é o espaço em que as crianças permanecem durante umas quatro (4) horas, estudam, brincam, merendam, e como se pode observar a foto 3 é pequena, com uma sala de aula, e se localiza às margens da estrada.

Foto 3 - Escola de Acaputeua



Fonte: Pesquisa de campo, março, 2015.

A foto 3 apresenta a escola de Acaputeua, situada às margens da estrada PA 220. É pequena, com duas salas e uma cantina, mas um espaço com áreas livres ao redor, que possibilita a brincadeira das crianças durante o intervalo da merenda. Nas observações realizadas na escola, em meio à sua prática educativa, constatei que a educadora vive em meio às exigências das famílias no que se refere à religião e à necessidade de construir uma ação pedagógica que seja laica.

Segundo Clara (E8, 2015) *“estou em uma escola de 90% onde das famílias são testemunhas de jeová, e isto interfere nas minhas atividades como professora”*. Sendo assim, a mesma precisa articular as atividades da sala de aula sem interferir nos princípios da religião, como: não comemorar aniversários, dias dos pais, das mães e outros. Utiliza de estratégias pedagógicas, como no mês de agosto, em que trabalhou com tema o “trabalho como princípio educativo”, que culminou com uma pesquisa com os seus alunos das profissões de seus pais, que socializaram em um dia de lazer, levando produtos da agricultura familiar, como frutas, milho assado e sucos. Um outro exemplo de esforço de mediação se dá com o dia da ação educativa, que deveria ser chamada de manifestação, mas segundo a educadora, poderia parecer política²⁷. A atividade fez referência à semana do trânsito, em que a educadora organizou junto a outras escolas das áreas adjacentes, denunciando a precariedade da estrada PA 220, pois os buracos e a falta de sinalização prejudicam os moradores, além de causarem acidentes. Fecharam a estrada, por trinta (30) minutos, dando visibilidade ao problema, através da rádio local, e da presença de guardas de trânsito do município.

A egressa do LEDOC Rosa (E4, 2015) trabalha como professora na comunidade de Cruzador, em uma escola com três salas de aulas que funcionam nos horários da manhã e tarde, com turmas multisseriadas, que vão desde Educação infantil ao Ensino Fundamental I. A educadora leciona nos horários de manhã com os 1º e 2º ano e a tarde na Educação Infantil com o jardim I e II. No intervalo do almoço, continua na localidade, e faz a refeição na casa de sua mãe, que se localiza em frente à escola.

²⁷ Essa ideia de “política” está relacionada à manifestação, que pode parecer baderna, ou ter aproximação com partidos de esquerda, que segundo (Clara, E8, 2015) não é visto com bons olhos pelos moradores, por isso soa melhor a palavra ação educativa, que não deixa de ser reivindicação por melhorias na estrada, pelo poder público municipal.

Acompanhando Rosa (E8, 2015), no intervalo do almoço, constatei uma preocupação em realizar à mão as atividades do caderno de seus alunos, pois como são crianças da Educação Infantil, existe uma necessidade, segundo Rosa (E4, 2015) *“de terem dois cadernos, um que utilizam em sala de aula, e outro para dever de casa, e todo o dia, mandar atividades para os seus alunos”*. Como trabalha dois turnos, e geralmente quando terminam as aulas, atende os pais, em conversas sobre o desenvolvimento de seus filhos e a necessidade de participação da família. Por isso, não tem tempo e acaba utilizando seu intervalo da refeição.

A escola de Cruzador tem o nome de Vicência Malcher, que foi professora da comunidade. A entrevistada (E4, 2015) tem experiência de 20 anos de docência, tentou vestibular para a educação física, mas não passou. Chegou a estudar em uma universidade privada, o curso de Pedagogia, até passar no vestibular da LEDOC, *“entrei no curso sem saber o que era a educação do campo, antes eu tinha vergonha da minha identidade, do trabalho do meu pai na agricultura, aprendi a ter orgulho e a valorizar de onde eu sou”*.

A escola fica situada na única praça da cidade. Como se pode observar na foto 4, são três salas de aulas, uma ao lado da outra. Identifiquei barulho, que em alguns momentos prejudicam a concentração dos alunos, e a educadora chamando a atenção para voltarem para a atividade que estavam realizando.

A escola de Cruzador durante os dias letivos movimenta a comunidade, com as crianças no intervalo, correndo, brincando, gritando. Como pode ser observado na foto 4, há áreas nos arredores que fazem parte da praça, mas o espaço da escola está necessitando de melhorias em sua infraestrutura, como banheiros adequados às crianças de 03, 04 anos, que estudam na turma de Educação infantil, pintura, e, além disso, nos dias em que estive na ocasião da pesquisa de campo, não havia merenda, e quem se alimentava era apenas quem trazia o alimento de casa, ou quem comprava em comércios nas proximidades. A seguir a imagem da escola de Cruzador

Foto 4 - Escola de Cruzador



Fonte: Pesquisa de campo, março, 2015.

A foto 4 apresenta a escola de Cruzador, com espaços ao redor, que é utilizado pelas crianças no intervalo da merenda. Tem boa localização, pois está situada no centro da única praça da comunidade, com igrejas e lanchonetes próximas, e ainda um campo, onde os jovens jogam vôlei no final de tarde.

Em uma comunidade próximo a Cruzador está Fazendinha onde moram dois dos três sujeitos da pesquisa, que são Tereza (E6, 2015), que é educadora nos horários da manhã (8 às 11), com o 2º ano do Ensino Fundamental e do intermediário (11 as 15h), com o 4º ano, Josias (E3, 2015), que é educador da disciplina de Geografia, e também até junho de 2015 era vice-diretor, mas devido à mudança de prefeito, saiu desse cargo, e está apenas como professor. Ambos, Tereza (E6, 2015) e Josias (E3, 2015), são contratados e vivem sob o medo e ameaça de serem demitidos, pois no município de Marapanim, segundo Josias (E3, 2015), *“os vereadores que indicam os que serão contratados, e existe infelizmente uma politicagem, não veem competência”*.

Mesmo diante da situação em questão, Josias (E3, 2015) está como professor e Tereza (E6, 2015) continuou com as duas turmas, mas os encontrei, no período da pesquisa de campo, em uma constante preocupação se iriam continuar

ou não no cargo. Outro egresso e educador na escola da comunidade de Fazendinha é Luís (E7, 2015). É concursado. Antes possuía a formação de magistério e depois que cursou a LEDOC na área de Ciências da Natureza e Matemática, atua na escola com a disciplina de Matemática, dividindo a mesma com outro professor, nas turmas de Ensino Fundamental II.

Luís (E7, 2015) é educador há 11 anos. Iniciou com as turmas do Ensino Fundamental I, em turmas multisseriadas, e depois de uma experiência com a disciplina de Matemática, substituindo uma professora, no período em que estava cursando a LEDOC, se destacou. E no ano seguinte foi convidado a assumir a referida disciplina, onde está até hoje. Segundo Luís (E7, 2015),

O curso me proporcionou reflexão da minha função dentro da sala de aula. Mas, desde os tempos que participei do movimento da igreja católica da teologia da libertação em minha comunidade na década de 90, que aguçou em mim o olhar crítico e o compromisso com a educação.

Tereza (E6, 2015) é educadora há 04 anos, além da Licenciatura em Educação do Campo, cursou também Pedagogia em uma faculdade privada. É envolvida com o movimento jovem da igreja católica de sua localidade. Como atua como professora contratada, se sente em uma situação difícil, com a ameaça de perder o emprego e todo o trabalho pedagógico que já iniciou com seus alunos. Segundo Tereza (E6, 2015), *“o curso me ajudou a cada vez mais querer contribuir com a minha comunidade”*.

Josias (E3, 2015) atua como educador há cinco (5) anos, também é temporário e sente-se em uma situação de precarização do seu trabalho, pois a prefeitura não paga o salário do mês de julho, alegando que o mesmo não ministra aula nesse mês, além de atrasos constantes do salário. Leciona a disciplina de Geografia para o Ensino Fundamental II, é envolvido com a agricultura e a pesca para contribuir com sua renda. Para Josias (E3, 2015) *“não tinha noção do que seria a LEDOC, mas me achei, e como educador precisava de uma licenciatura, para me reafirmar em sala de aula”*.

No que se refere à situação de temporário na referência dos sujeitos Josias (E3, 2015) e Tereza (E6, 2015), trata-se de uma circunstância presente em vários municípios e comunidades rurais. Como aponta a pesquisa de Carvalho (et al 2014), no Pará são 28.889 nessa condição. E o agravante é que não existe uma seleção para contratação desses docentes, e sim “indicação de políticos locais via

recrutamento fundado no clientelismo” (PALMEIRA, 1990, p.44). Tais questões foram ouvidas no decorrer da pesquisa de campo, ratificando a afirmação de indicações de vereadores como problema real.

Essa condição de trabalho interfere no exercício docente, pois, segundo Tereza (E6, 2015) os educadores “*se sentem desmotivados*”. Contudo, são educadores que passaram por um curso superior, e relatam que tem formação para atuarem na Educação do Campo. Por isso, mesmo sendo contratados, se organizam na escola juntamente com os demais professores e participam de discussões ligadas à educação no município. Os educadores Tereza (E6, 2015), Josias (E3, 2015) e Luís (E7, 2015) são educadores na escola de Fazendinha, apresentada na foto 5, a seguir:

Foto 5 - Escola de Fazendinha



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Na foto 5 os alunos esperam em frente à escola o som do toque da campã, sinal de poder entrar. No entanto, esse horário é de quase 11h da manhã, e o sol

está bem quente. Constatei que a maioria das escolas que visitei possui essa prática de deixar os discentes esperando ao lado de fora, e no horário que é prejudicial às pessoas, devido à exposição excessiva aos raios solares.

Além de ficarem em frente à escola expostos ao sol, ainda tem a situação dos alunos, que caminham durante um tempo longo, desde a saída de sua casa, e ainda precisam esperar na porta da escola. Comentei o assunto com os educadores com quem estive em pesquisa, para conversarem sobre essa questão com as gestões e ou coordenações pedagógicas, mas me disseram que é uma regra da secretaria de educação do município, entrar somente no horário de início das aulas.

Em São Domingos do Capim, sede do município com o mesmo nome reside Josiel (E5, 2015), que é funcionário efetivo da prefeitura, onde é responsável pelo funcionamento da biblioteca municipal no horário das 8h às 13h. Além de orientar as consultas aos livros, existe também nesse espaço um laboratório de informática, onde as pessoas acessam a internet. É muito frequentado por alunos da rede municipal e estadual de ensino, principalmente para as pesquisas escolares, assim como por moradores.

Josiel (E5, 2015) é atuante em seu município nas questões culturais e na Educação do Campo. Criou um acervo cultural um *“pouco do que é nosso”*, que é um projeto que se propõe “a salvaguardar e a incentivar a arte, a cultura e a história, assim como é um instrumento sócio educacional na Amazônia Paraense” Josiel (E5, 2015). Funciona para visitação de alunos das escolas locais e demais interessados, o acervo é composto por diversos materiais coletados, ou mesmo doados por moradores, representando a história do município.

A foto 6 expõe a imagem de uma pequena amostra dentro do acervo, com materiais de argila, de barro, como um pote antigo doado por um morador, bandeiras do Pará, capacete de motocicleta. Os materiais de cerâmica de barro estão bem presentes nesse espaço, como também desenhos em folha de papel pregados na parede, com figuras de animais, plantas, flores regionais. Assim está a organização do acervo cultural *“Um pouco do que é nosso”*, com vários ambientes com relíquias da cultura local. Como demonstra a imagem a seguir:

Foto 6 - Acervo cultural “um pouco do que é nosso”



Fonte: pesquisa de campo, 2015.

A foto 6 demonstra a disposição dos objetos de barro e argila do espaço do acervo cultural “Um pouco do que é nosso”, que é organizado e mantido por Josiel (E5, 2015), que se considera um colecionador. E essa prática contribui na memória e história do lugar. Os moradores quando acham algum material, já sabem para onde levar, esse logo catalogado. O acervo funciona em sua casa, em uma sala. Destaca-se que esse projeto, assim como os demais que Josiel (E5, 2015) organiza, não tem financiamento; funciona com doações de materiais, como os livros e as demais despesas são garantidas através de seu salário.

Josiel (E5, 2015) nasceu na localidade de Santa Rita do Pirateua, que faz parte do município de São Domingos do Capim, e, por sua ligação com a comunidade, construiu o projeto “Memorial Pirateua”, que pretende organizar pesquisas e registros do passado desse lugar. Uma das atividades do projeto é a biblioteca comunitária, que teve seu lançamento no dia 29 de junho de 2014, com 72 exemplares entre livros e revistas.

Todos os domingos, após a missa na igreja católica, que tem a padroeira Santa Rita de Cássia, no horário das 9:30, ele abre a biblioteca com a exposição dos livros e revistas. Esses são organizados em uma mesa, e os moradores, a maioria dos que saíram da missa, vão consultar os materiais, e emprestá-los, com prazo de

8 dias, prorrogável, por mais 8, se for necessário. O interessante é que é um festejo, entre crianças e adultos despertando o interesse pela leitura.

Diferentemente dos outros sujeitos, Josiel (E5, 2015) não está atuando como professor em sala de aula, mas se considera educador em seu município por sua referência na educação, cultura e história. Ele nos traz a noção de que sua atuação é interdisciplinar, por transitar em diversas áreas do conhecimento e não ter uma disciplina como principal, mas um diálogo constante, nas diversas temáticas em que atua. Uma dessas temáticas é a educação do campo, em que, juntamente com um coletivo de educadores, se organizam seminários, como o III Seminário de Educação do Campo do município de São Domingos do Capim, realizado no dia 17 de setembro de 2015, que envolveu a gestão municipal, movimentos sociais locais e os educadores que atuam em áreas rurais.

Destaca-se que a biblioteca é uma ação na comunidade de Santa Rita do Pireteua, mas que há a pretensão de expandi-la para outras localidades do município, pois se tornou uma dinâmica cotidiana dos domingos, após a missa, um convite à leitura. Para isso, escolas e lideranças de áreas adjacentes estavam se organizando para que esse projeto aconteça em outros lugares, devido às boas referências que são divulgadas pelos moradores locais. A foto 7 demonstra esse momento das crianças manuseando os livros, escolhendo quais vão emprestar, e assim os domingos se tornam um momento de entrar em contato com as obras, como demonstra a imagem a seguir:

Foto 7 – Biblioteca comunitária de Pirateua



Fonte: pesquisa de campo/2015

A foto 7 apresenta as crianças manuseando os livros, mas os adultos também ficam entusiasmados com a leitura, e solicitam empréstimo. Um dia da pesquisa de campo, em que estive acompanhando Josiel (E5, 2015), conversei com uma senhora que relatou-me que ler agora faz parte da sua vida, que gosta de romances, e fica feliz com as histórias. A biblioteca comunitária faz parte da programação de domingo na comunidade de Santa Rita do Pirateua.

Outra experiência da pesquisa de campo foi acompanhar e conhecer um pouco mais dos assentamentos da reforma agrária e seus sujeitos. Como Izabel (E2, 2015), que é militante do MST, desde os tempos em que era sem terrinha, quando acompanhou seus pais no processo de ocupação do assentamento João Batista. É assentada no Projeto de Assentamento (PA) Abril Vermelho, desde o início da ocupação. Participou na Prefeitura de Santa Barbara do projeto Saberes da Terra

como educadora²⁸ e no ano de 2015, como professora da EJA, 1ª e 2ª etapa noturno, na escola municipal São João Batista.

Acompanhei Izabel (E2, 2015) durante 04 visitas. Cada uma de 05 dias, de segunda a sexta feira, e nos dias em que íamos para a escola, o seu horário iniciava às 16h, quando geralmente realizava alguma atividade de colaboração com as professoras, como construir cartazes, planejamentos, estudos, assim como auxiliando na gestão escolar, em alguma necessidade, que ocorria durante sua estadia na escola, antes de entrar em sala de aula às 18h.

Nos momentos de campo, em que acompanhei as aulas de Izabel (E2, 2015), geralmente iam com mais frequência 08 alunos, apesar da matrícula inicial ter sido de 17. Desses, 15 eram do assentamento. Durante o ano letivo, muitos foram os problemas enfrentados, como a falta de transporte escolar, principalmente para os alunos que vêm do assentamento, e a falta de merenda.

Em um desses dias de campo, devido às excessivas faltas dos alunos, eu e Izabel (E2, 2015) fomos visitá-los em seus lotes, e lá os relatos usados como justificativa para as faltas foram: ausência do transporte escolar, doenças na família e cansaço do dia de trabalho. Izabel (E2, 2015) incentivou-os ao falar da importância da frequência, e isto surtiu efeito, pois alguns voltaram à aula nesse dia. Todavia houve dois dias em que estive acompanhando, em que não ia nenhum aluno, e, por isso, ficávamos conversando sobre os desafios da educadora na EJA, e suas expectativas. Uma fala que não me sai da memória foi *“tenho tanta vontade de contribuir com a educação, e acontece dias de não vir nenhum aluno”*.

Essa realidade vivenciada por Izabel (E2, 2015) é recorrente em turmas de EJA, como se pode verificar em Lima (2014), quando se refere à EJA, especificamente em áreas rurais, que foi o objeto de seu estudo, e aponta vários motivos para a desistência escolar, como: escolas distantes das residências dos alunos, falta de transporte, falta de infraestrutura na escola, conteúdos escolares distanciados da realidade dos alunos. Outro agravante são as questões socioeconômicas. Contudo, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, presenciei

²⁸ Segundo (Izabel, E2, 2015) *“inicieei com o estágio no programa saberes a terra, da sua disciplina de Estágio Supervisionado I, aqui no município de Santa Barbara, participei e contribuí, pois compreendia o projeto pedagógico do programa, e além de dar aula, orientei pedagogicamente através dos eixos temático e da pedagogia da alternância. Fui contratada para trabalhar com linguagens com alunos do fundamental II, com jovens do assentamento em uma escola fora, a 12km na escola da comunidade João Batista”*.

nas aulas de Izabel (E2, 2015), os alunos envolvidos nas atividades em equipe, e apresentando entusiasmo com a explicação da educadora.

A foto 8 evidencia os alunos que foram nesse dia de aula, mesmo sendo poucos, as atividades ocorreram tranquilamente, e a professora conseguiu ministrar os assuntos do dia, nas disciplinas de Matemática e de Português, com momentos separados por cada área e outros que juntavam os temas em comum, como a grafia de problemas, e suas resoluções. A seguir a foto 8.

Foto 8 - Turma de EJA



Fonte: pesquisa de campo/2015

Na foto 8 demonstra-se que nesse dia de aula foram apenas cinco (05) alunos, dos dezessete (17) matriculados, mas havia uma excelente interação entre educadora e os educandos. As aulas que estive acompanhando foram permeadas por diálogos a respeito dos conteúdos trabalhados, da realidade vivenciada no assentamento, de relatos de experiência de vida, e sobre todas as questões que eram apresentadas a educadora refletia, o que favorecia o intercâmbio e o fortalecimento da relação professor-aluno.

Além de educadora, Izabel (E2, 2015) é militante do MST e faz parte do coletivo de educação desse movimento, onde participa como uma das líderes no assentamento junto com seu companheiro, que é a forma como apresenta o marido. Organiza jornadas, como a dos sem terrinha, que aconteceu junto com outros assentamentos próximos, como o Mártires de Abril, que fica em Mosqueiro, distrito de Belém, e movimentos de reivindicações, como os que ocorrem no mês de abril, períodos de ocupações em praças de Belém, e do INCRA, para as demandas dos assentamentos da região nordeste paraense, que é conhecida como regional cabana.

Outra educadora egressa da LEDOC, que também é militante do MST, faz parte do coletivo de educação desse movimento, e assentada da reforma agrária, é Roseli (E1, 2015). É professora efetiva na Escola Municipal Roberto Remigio, que está situada no assentamento João Batista II, que é fruto das lutas por reforma agrária, onde a conquista da terra é um dos seus elementos, assim como, saúde, educação, moradia e outros. Roseli (E1, 2015) trabalha nos horários da manhã com a classe do 3º ano e à noite com EJA 1ª e 2ª etapa. Sua mãe foi uma das pioneiras no processo de ocupação do assentamento, junto com sua família, mas sua vinda só se deu

Quando cheguei no assentamento em novembro de 2001, a minha mãe participou do processo de ocupação da terra em marcha, morava na periferia de Belém. Surge a oportunidade na escola com a educação infantil voluntária, trabalhei com pro-labore, fiz o concurso em 2004, 10 anos de efetiva. A formação que tive foi no movimento, formação nas regionais, tudo que aprendi de docência foi dentro do movimento, demanda social diante o modelo social. A LEDOC influencia a minha prática educativa, no movimento se descobre a cada dia, na licenciatura organizo o que eu via na prática, princípio educativo, alternância na valorização do tempo e espaço, condições que o curso me deu (ROSELI, E1, 2015).

A escola Municipal Roberto Remigio desde o processo de ocupação passa por diversas mudanças, desde a institucionalização, com a prefeitura municipal, que não garantiu os educadores do movimento; só os que passaram no concurso, que no ano de 2015 eram três (03). Além de mudanças políticas internas²⁹ no assentamento, que influenciaram na participação das famílias nas dinâmicas da escola.

²⁹ Houve uma ruptura política do MST no assentamento João Batista II, e várias lideranças se filiaram a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF). Para saber mais consultar a dissertação de GUILHERME JUNIOR (2013)

A escola Municipal Roberto Remigio, assim como outras três (03), é anexa de uma escola polo, que está localizada na vila de Copiúba, que tem apenas uma diretora e cada anexo possui um responsável. O problema, segundo Roseli (E1, 2015) *“é que a diretora quer igualar as atividades do currículo, planejamento de todas as escolas como iguais, sem reconhecer o histórico do assentamento”*.

O que observei em visita de campo é que na escola existe uma *“luta política”*, nas palavras de Roseli (E1, 2015), de conflito entre a direção e principalmente os professores que são assentados, que buscam o reconhecimento do território no currículo e da necessidade de uma gestão coletiva. Existem alguns professores que não moram no assentamento, e que utilizam o transporte escolar, apoiam a luta dos seus colegas, mas existem outros que não tem relação nenhuma com o histórico, memória, só vão para lecionar, e não se envolvem com outras demandas.

Nos relatos de Roseli (E1, 2015) a escola para o assentamento é de fundamental importância, pois pode ser capaz de incentivar as necessidades dos coletivos, que outrora, tiveram relevância nos processos de conquista da terra, como os de educação, saúde, mulheres e outras.

A participação da comunidade nas decisões da escola e o reconhecimento do território, fruto de luta por reforma agrária por parte dos professores, são questões levantadas, e que estão se perdendo devido à institucionalização. Para Viegas e Luciano (2011), a institucionalização das práticas educativas do movimento, ao atender às formalidades do Estado, tende à burocratização. Nesse processo, melhorias de infraestrutura são recebidas, todavia, levam o movimento e suas práticas educativas a perderem a sua dinamicidade, distanciando-se das necessidades da classe trabalhadora.

A seguir a foto 9 que apresenta o lote da família de Roseli (E1, 2015), espaço de produção do açaí, maracujá, mandioca e cinco (5) cabeças de gado, mostra com muito orgulho essa terra que foi em decorrência de muita luta.

Foto 9 – O lote



Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Na foto 9, Roseli (E1, 2015) caminha em seu lote. Ela me apresentou esse espaço da família após as atividades de recreação, capoeira com seus alunos, que nesse dia foi no horário da tarde, pois era uma solicitação frequente dos discentes. E no final da tarde fomos caminhando em direção ao lote de sua família. Como demonstra a foto 9, existe uma casinha de madeira, no fundo da imagem, e esse espaço é utilizado quando estão em atividade na agricultura. Lá descansam e ou se protegem do sol.

Destaca-se que Roseli (E1, 2015) é bem envolvida com a escola, pois é representante da associação de pais, do conselho escolar, tem atuação com o projeto vagalume³⁰. Nos momentos da pesquisa de campo, a acompanhava em

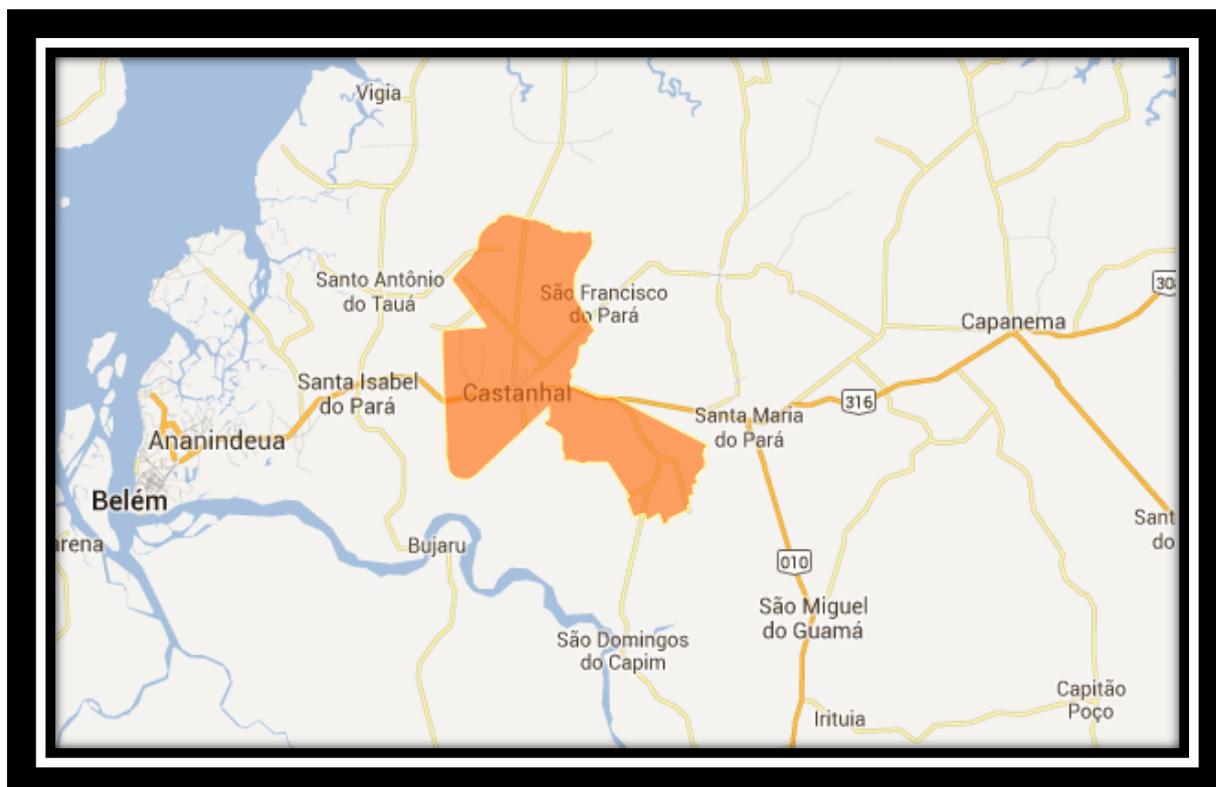
³⁰ A vagalume contribui com a criação de bibliotecas e realiza formação de mediadores da leitura. Sua missão é criar oportunidade de intercâmbios culturais, por meio da leitura, oralidade e escrita, valorizando o protagonismo de comunidades rurais da Amazônia legal. É uma ONG e recebe doações para os investimentos nas bibliotecas. <<http://www.vagalume.org.br>>. Acesso em 12 ago. 2016.

várias atividades, como ensaio com um grupo de dança folclórica com alunos, para apresentações na festa junina da escola e demais eventos a que são convidados. A mesma acompanha visitas de universidades e pesquisadores, explicando a relação do MST, assentamento e escola, articula e participa de reuniões com os assentados, e é membro da igreja católica.

3.4 Os municípios, as comunidades rurais e os assentamentos

A pesquisa de campo se inicia através da entrevista com a coordenadora atual da LEDOC, em janeiro de 2015 no campus de Castanhal do IFPA, que está localizado no Km 63, às margens da BR 316, no Bairro da Saudade, aproximadamente 70 quilômetros de distância da cidade de Belém, capital do estado do Pará. A seguir, a figura 1 do mapa de localização do município de Castanhal.

Figura 1- Mapa de localização geográfica do município de Castanhal



Fonte: IBGE, 2013.

A figura 1 apresenta a localização do município. Como se pode observar, o mesmo está situado na parte central em relação aos demais. Isto contribuiu para o acesso dos educandos, que em sua maioria são oriundos dos municípios do

entorno. A denominação Castanhal, de origem portuguesa, se deu no contexto de abertura da estrada de ferro de Bragança. Na tentativa de implantar uma estação para a ferrovia, os trabalhadores deram início à abertura da estrada encontrando várias castanheiras, o que levou a identificar a futura cidade que hoje conhecemos por Castanhal (SILVA, 2013).

No que se refere ao campus de Castanhal, antes dessa denominação, o mesmo era conhecido como Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC-PA), inicialmente foi sediada em Outeiro no município de Belém. A mudança para Castanhal - PA foi autorizada pelo Decreto Federal Nº 70.688, de 8 de Junho de 1972. Conforme a Lei nº 11892/2008 de 29 de dezembro de 2008, a EAFC foi transformada em Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.

A escolha do Campus de Castanhal está relacionada à minha experiência como discente da antiga EAFC, no final dos anos 80, e como docente da LEDOC da disciplina de Estágio Supervisionado I e II. Outra referência está nas mudanças significativas ocorridas na perspectiva curricular, que outrora reforçava o modelo da revolução verde, monocultura e mecanização, e que atualmente defende em sua formação a Agricultura Familiar, Agroecologia e a Educação do Campo, além de parcerias com os movimentos sociais, como o MST.

O campus do IFPA de Castanhal está situado à margem da BR 316, que é a rodovia federal considerada o portão de entrada e de saída de Belém. Sendo assim, a maioria das vezes que saía de casa para a realização da pesquisa de campo, passava em frente ao campus. Com exceção quando a viagem era para o assentamento Abril Vermelho, pois o município de Santa Bárbara fica localizado antes de Castanhal.

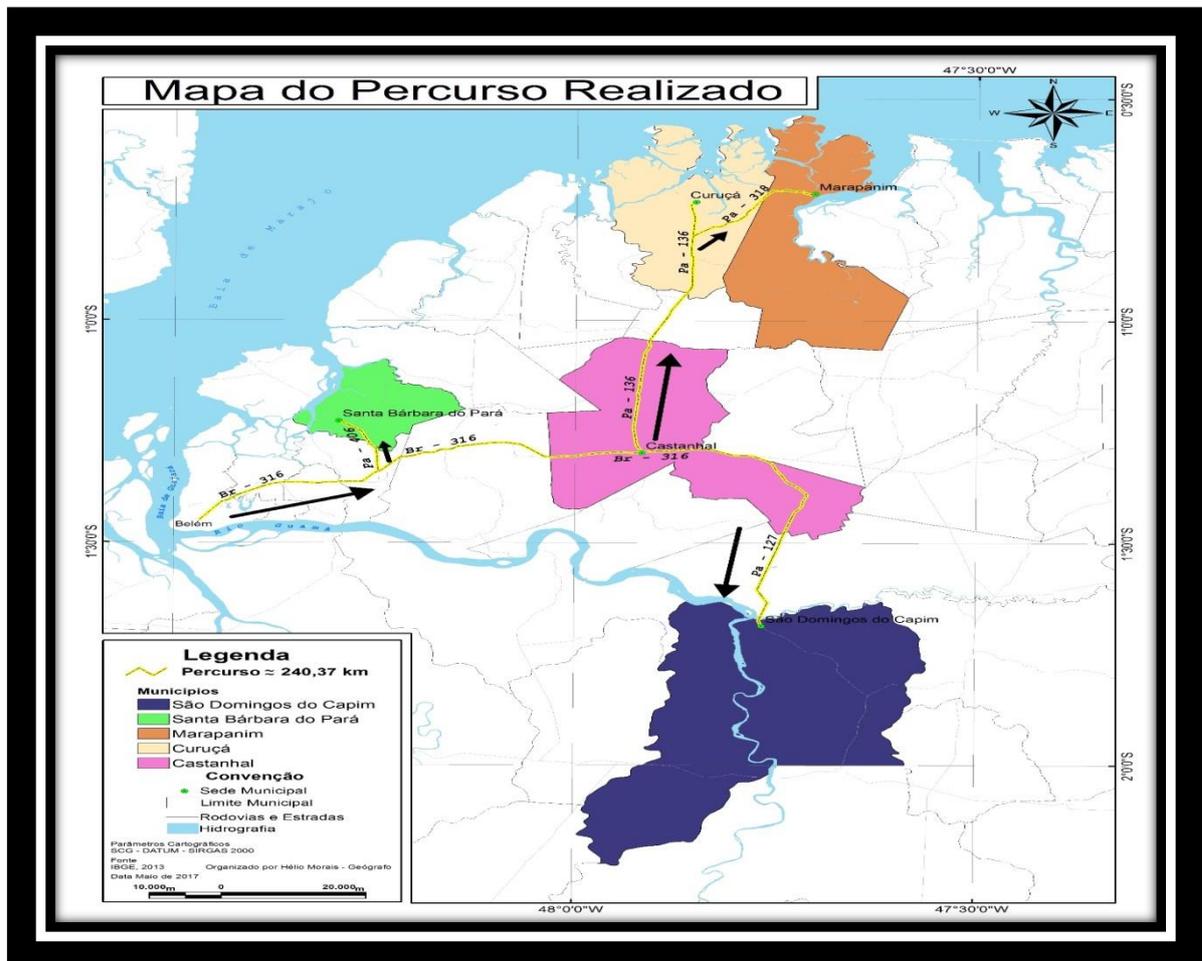
Para a organização da pesquisa de campo e do encontro com os sujeitos, fui me aproximando dos municípios, de suas comunidades e dos assentamentos. Iniciei com Marapanim, onde encontrei o maior número de entrevistados, eram cinco (5), sendo que em três (3) situações não moravam na mesma localidade onde trabalham, mas em suas proximidades. Os outros dois eram educadores e moravam na mesma comunidade em que lecionavam. E organizando proximidades e o acesso, Marapanim adentrou na minha trajetória durante a pesquisa de campo.

Assim como Marapanim, outros municípios foram fazendo parte da pesquisa de campo, como os de Curuçá, Castanhal, São Domingos do Capim e

Santa Barbara. Nestes estão situados as comunidades e os assentamentos, cujo acesso na maioria das vezes se dava através de estrada de chão, e em um dos casos na travessia do rio. Essas andanças foram necessárias para encontrar os sujeitos, que durante o ano de 2015 me fortaleceram para sair pelas estradas em busca de informações, e de muitos aprendizados que tive no contato com esses educadores do campo.

Para acessar os municípios, foi realizado um percurso que, saindo de Belém para Santa Barbara, Castanhal, Curuçá, Marapanim e São Domingos do Capim, totalizaram 240,35 km, que, somados ida e volta, somaram 480,70 km de estradas e ramais. A seguir, o mapa de localização dos municípios e do percurso realizado.

Figura 2- Mapa dos municípios e do percurso realizado



Fonte: Trabalho de campo, 2015

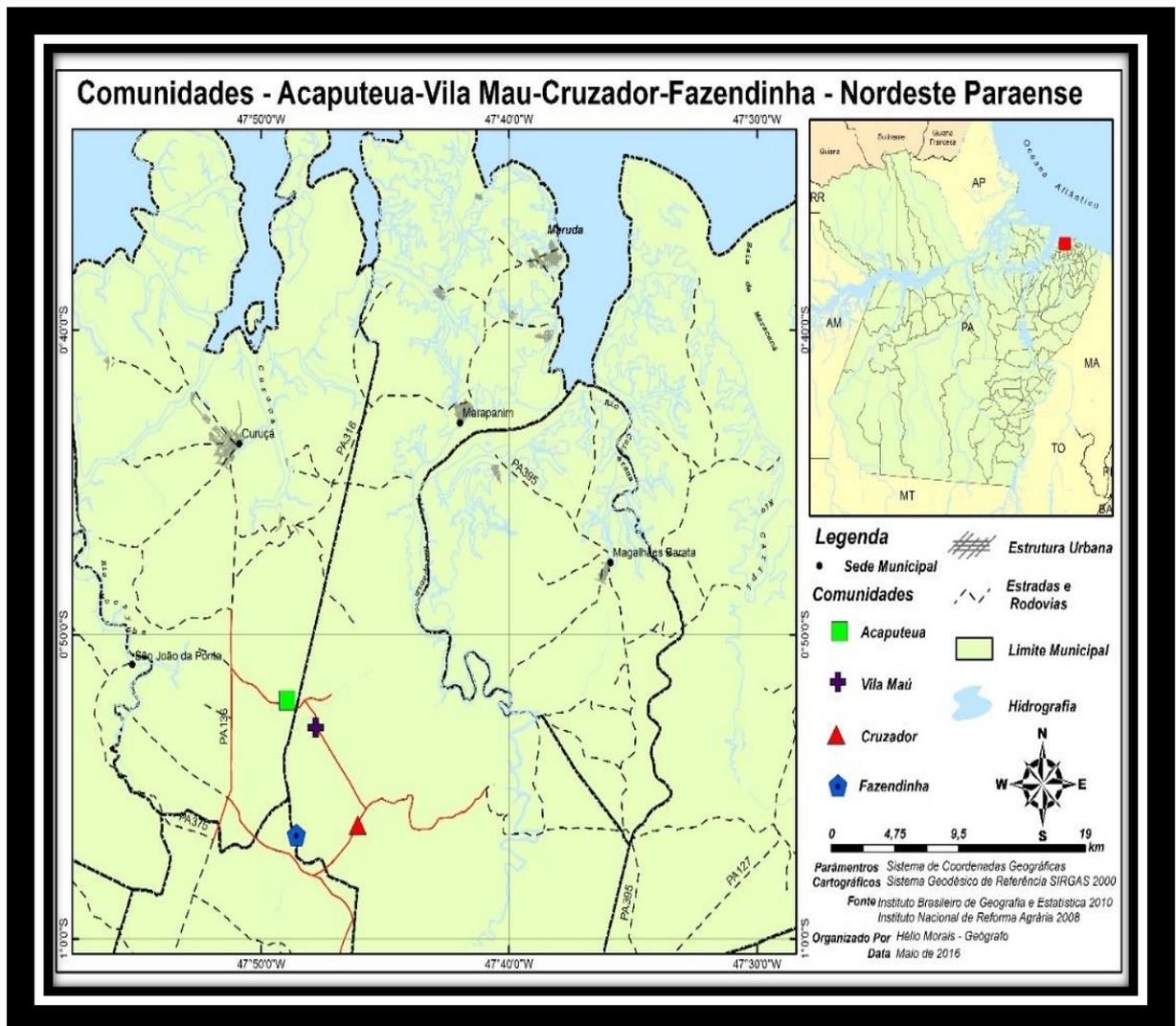
Na figura 2 está o mapa dos municípios e do percurso realizado, para acessar as comunidades e os assentamentos. Pode-se observar que existe uma

proximidade entre Curuçá e Marapanim. Isto pode ser destacado na situação de Clara (E8, 2015), que leciona na escola em Curuçá e mora em Vila Maú, essa pertence a Marapanim. Os demais não são tão próximos, como os de Santa Barbara, Castanhal e São Domingos do Capim. Destaca-se na fonte da figura 2, trabalho de campo, pois foi produzido a partir das informações no período da pesquisa de campo da localização do GPS, e do site do IBGE, assim como os demais mapas que serão apresentados no decorrer desse tópico.

Outra questão é que na figura 2, como se pode observar, os municípios de Curuçá e Marapanim estão mais próximos do oceano atlântico, São Domingos do Capim é atravessado pelo rio Guamá. Santa Barbara é considerada região metropolitana de Belém, pela sua proximidade, e Castanhal está em uma área central e possui rodovias. As características geográficas demonstradas na figura 2 vão demarcando as características de cada lugar, que repercutem na forma de organização produtiva, como a pesca e a agricultura. Além das questões culturais, políticas e outras.

Em Marapanim, de onde são a maioria dos sujeitos da pesquisa, cinco (05) se encontram nas comunidades de Cruzador, Fazendinha e Vila Maú. Áreas essas, conhecidas como de água doce, devido a presença de rios, como: o principal que banha todo o município, que é o rio Marapanim e seus principais afluentes, que são o Maú e Paramaú. No município existem regiões de água salgada pela aproximação com o oceano atlântico, onde fica situada a sede do município, que é Marapanim. Abaixo, a figura 3 com o mapa dessas comunidades, onde uma dessas que é Acaputeua pertence ao município de Curuçá.

Figura 3 - Mapa das Comunidades



Fonte: Trabalho de Campo no ano de 2015

Na figura 3, além das localidades que pertencem à Marapanim (Vila Máu, Cruzador, Fazendinha), está também Acaputeua, no município de Curuçá. Isto devido a uma das entrevistadas trabalhar como educadora, mas residir em Vila Máu. Essa distância é de 8 km, trajeto esse percorrido por Clara (E8, 2015), em sua volta para casa, em estrada de chão, até atravessar uma ponte sobre o rio Maú, que demarca a divisão dos municípios de Curuçá e Marapanim.

Passando a ponte sobre o rio Maú, chego à Vila Máu, uma comunidade que possui escola, posto de saúde, igrejas e alguns pequenos comércios. E seguindo a estrada PA 220, conhecida como Transmaú, visualizo uma paisagem de mata na

margem da estrada de capoeira³¹, algumas casas distantes uma das outras, a maioria de alvenaria, com quintais, árvores frutíferas e pequenos animais. Até chegar a Cruzador, onde Rosa (E4, 2015) é educadora, mas reside na Vila Silva, bem próxima de onde trabalha, que são 4km.

Seguindo a mesma estrada, a Transmaú, passando pela Vila Silva, uma pequena comunidade as margens da PA 220, chego à Fazendinha, onde encontro os educadores Josias (E3, 2015), Tereza (E6, 2015) e Luís (E7, 2015), sendo que o último reside em Cristolândia a 10km de distância da escola. A seguir a imagem da PA 220.

Foto 10 - PA 220



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

A foto 10 apresenta a PA 220, uma estrada que é o caminho por onde se locomovem cotidianamente as populações de comunidades como Fazendinha, Vila

³¹ É uma vegetação em regeneração, que está em estágio médio, que é considerada uma floresta secundária, resultante de um processo de corte da floresta primária para agricultura ou pastagens, e depois do abandono dessas atividades ressurgem espontaneamente ou pode ter sido descaracterizada pela exploração madeireira irracional. <http://www.apremavi.org.br/cartilha-planejando-a-floresta-primaria-e-as-florestas-secundarias/> acessado em 20/12/2016

Silva, Cruzador e tantas outras que necessitam acessar postos de saúde, ou mesmo ir à sede do município de Marapanim para fazer compras, dentre outras atividades necessárias, também por onde se efetiva o escoamento dos produtos dos agricultores, que pela situação precária em que se encontra essa estrada, acabam vendendo a atravessadores, por um preço mais baixo.

Destaca-se que as condições de tráfego da PA 220 estão precárias. É uma rodovia estadual, que dá acesso a várias comunidades, e outros municípios como Maracanã e Magalhães Barata. Contudo, como se pode observar na foto 10, melhorias são urgentes, para se poder dar condições de acesso às populações locais.

A primeira comunidade às margens da PA 220 é Acaputeua, que ainda faz parte do município de Curuçá. A maioria dos seus moradores vive da agricultura, principalmente de atividades do plantio de hortaliças e da mandioca, para a feitura da farinha, além da produção de biscoitos feitos pelas mulheres, que é vendida à prefeitura para a merenda escolar. Estão organizados através da Associação de Produtores e Produtoras Rurais de Acaputeua (APPRAC). Segundo o agente de saúde local, Acaputeua tem quatrocentos e vinte (420) moradores,

Sigo pela estrada PA 220 cruzo o município de Marapanim, onde se localiza a vila Maú, e seguindo mais 8 km, chego à comunidade de Cruzador, que segundo Rosa (E4, 2015), possui aproximadamente 200 famílias, que vivem em sua maioria da agricultura com a plantação da mandioca, para a produção da farinha. A religião predominante é a Católica, com o padroeiro São Benedito, além da Assembleia de Deus, Testemunhas de Jeová e dois terreiros de Candomblé. Esse último promove no dia 08 de dezembro dia de Nossa Senhora da Conceição, ou Iemanjá procissões e festas na praça, que é um evento tradicional na localidade.

Sigo novamente pela estrada PA 220, saindo de Cruzador encontro com a comunidade de Fazendinha. Segundo Tereza (E6, 2015) esse nome tem origem devido *“no início aqui morava só uma família, e a filha do dono ganhou uma vaquinha, e as pessoas quando vinham pra cá, diziam, vamos lá na fazendinha”*. Que está situada à margem da estrada, com aproximadamente 1.000 famílias, segundo o agente de saúde local.

Na comunidade de Fazendinha a religião predominante é a Católica, seu santo padroeiro é São Pedro. Existem outras igrejas evangélicas como a Batista, a Quadrangular e a Assembleia de Deus. A economia local está na produção da

mandioca, milho, hortaliças e a melancia, sendo uma marca da comunidade ser produtora de melancia. Inclusive se organizam através da Associação dos Produtores da Melancia (AGIVAP), além da comercialização do produto, também realizam uma vez ao ano o festival da melancia, que é um evento que envolve várias localidades adjacentes.

Continuo o caminhar da pesquisa de campo, saindo dos municípios de Curuçá, com Acaputeua, e de Marapanin, com Cruzador e Fazendinha que possuem uma característica em comum, estarem situados à margem da mesma estrada PA 220, que dá acesso a outros municípios do estado do Pará, como Maracanã e Magalhães Barata. Todavia estes possuem diferenças, como nos aspectos religiosos, nas características dos produtos da agricultura, assim como na questão cultural, pois em Cruzador e Fazendinha o carimbó³² faz parte da tradição dessas localidades.

Sigo dando continuidade à pesquisa de campo e ao encontro com os sujeitos, me aproximando do município de São Domingos do Capim, como a cidade sede, do mesmo nome. Segundo o IBGE (2010), o município tem uma população de 29.827 habitantes, havendo uma forte presença do rio, pois está na margem esquerda do rio Guamá e na margem direita do rio Capim. A economia predominante é a agricultura familiar, cujo principal produto é a farinha de mandioca; Segundo Josiel (E5, 2015), *“a pesca basicamente é só para a sobrevivência”*. Um produto que se destaca é o açaí, tanto para a comercialização local, quanto para a venda nas cidades vizinhas de Mãe do Rio, São Miguel do Guamá e Paragominas. A foto 11 é a frente da cidade de São domingos do Capim.

³² O carimbó é uma dança típica do estado do Pará. Seu significado vem de curi(pau) e mbó(oco), pau que produz som. Se percebe uma influência dos negros, no batuque africano, nos instrumentos dos índios e no estalar dos dedos, que fazem durante a dança dos portugueses, a coreografia é de roda com roupas coloridas. <http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=117> acessado em 15/08/2016.

Foto 11– São Domingos do Capim



Fonte: Pesquisa de Campo, 2015

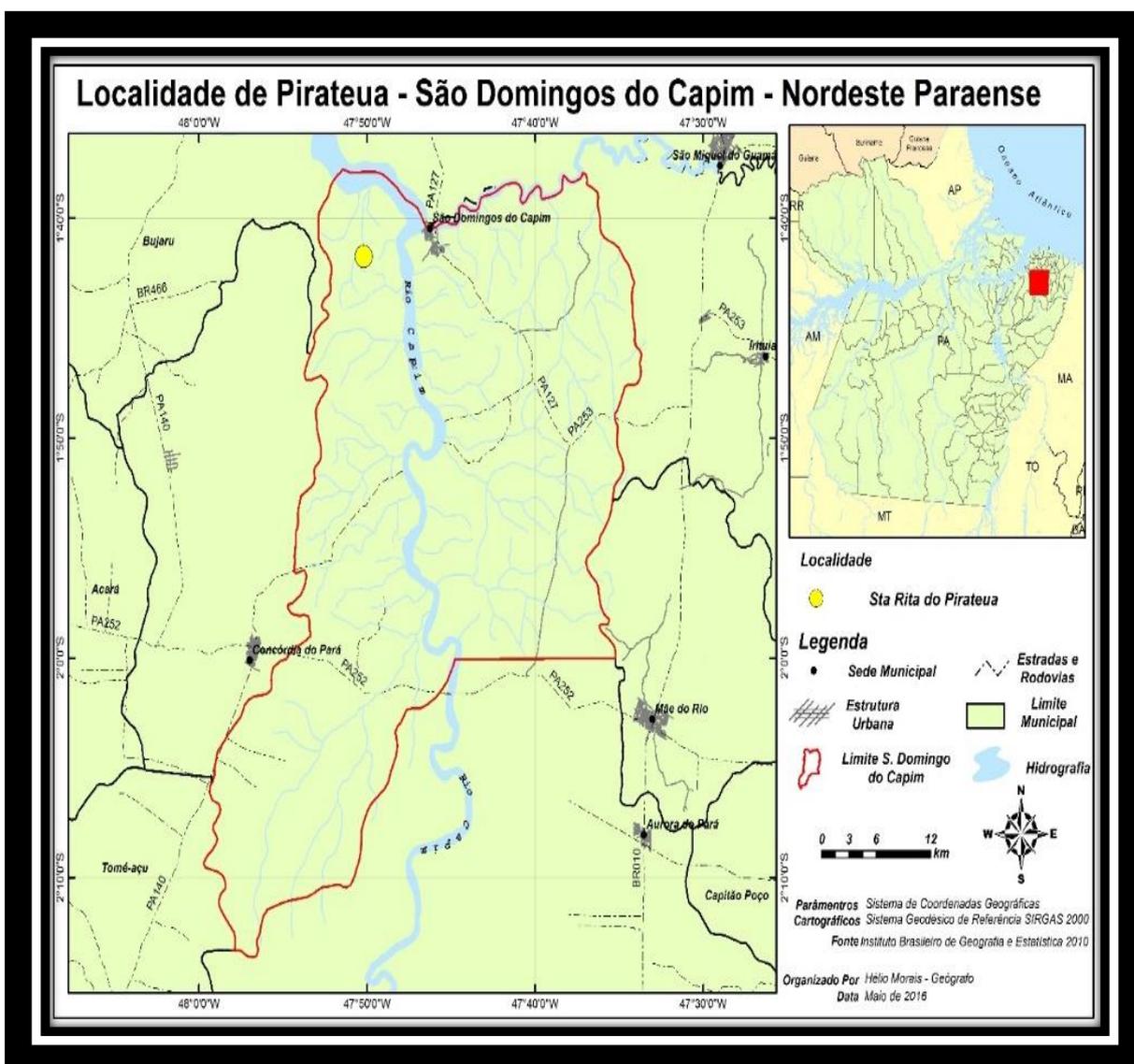
Como pode ser observado na foto 11 o rio Guamá está na frente da cidade, e a população que mora as suas margens tem as janelas para o rio, com a tranquilidade que só muda quando surge o movimento dos barcos e canoas. O rio para as populações ribeirinhas, como diz o poeta paraense Rui Barata em “*esse rio é minha rua*”, é a estrada de saídas e chegadas.

Uma questão que vem se apresentando no município desde o ano de 2010 é a entrada do monocultivo do dendê, com investimentos de empresa Archer Daniels Midland Company (ADM), de origem norte americana, e com o apoio dos governos estadual, municipal e federal, como possibilidade de “desenvolvimento econômico e social”. Todavia, segundo Gomes e Magalhaes (2016), isso vem contribuindo com a substituição de cultivos alimentares, e prejudicando os agricultores devido ao endividamento, através dos contratos realizados pelas empresas produtoras do óleo

da palma, assim como a necessidade da intensa força de trabalho e dos recursos externos como fertilizantes e herbicidas.

Josiel (E5, 2015) tem sua origem na comunidade de Santa Rita do Pirateua, que está localizada na região de Tauari à margem esquerda do rio Capim. Os seus pais e alguns irmãos moram nesse lugar, que não dispõe de energia elétrica e não tem escola de Ensino médio. Para estudar, os jovens utilizam os barcos como transporte escolar. A seguir o mapa de localização:

Figura 4 - Mapa de localização de Santa Rita do Pirateua



Fonte: Trabalho de campo, 2015.

A figura 4 apresenta a localização da comunidade de Santa Rita do Pirateua, a qual, para ter acesso, precisa-se ir para São Domingos do Capim. Do porto da

cidade segue-se de barco por uns 20 minutos, até chegar em um outro porto, que é entrada para outras localidades. Daí, precisa-se usar moto, os moto-táxis, para se deslocar até o destino, distante 8km. Observa-se na figura 4 a proximidade da comunidade de Santa Rita do Pirateua à São Domingos do Capim, o que os separa é o rio Capim.

Seguindo o caminho, encontro outros territórios, que são os assentamentos que foram conquistados na luta pela terra, através do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST). O assentamento Abril Vermelho, se originou de uma ocupação da área pertencente à então falida empresa Dendê Pará S/A (DENPASA). A maior parte da área está localizada no município de Santa Bárbara, mas também abrange outros três municípios da mesorregião metropolitana de Belém, estado do Pará.

A ocupação da área foi realizada no dia 16 de abril de 2004 por cerca de 800 famílias oriundas de três acampamentos localizados em municípios do Nordeste do Pará e organizados pelo MST. A área de 6.803,1493 hectares (ha) foi oficialmente desapropriada e destinada à Reforma Agrária em 2006, estando assentadas atualmente 397 famílias reconhecidas em RB (Registro Beneficiário do INCRA).

O assentamento Abril Vermelho tem esse nome em referência ao mês em que vários movimentos sociais, através da via campestre, trazem à memória o massacre em Eldorado dos Carajás, onde 19 trabalhadores rurais foram mortos pela polícia estadual, em 17 de abril de 1996. Esse mês é caracterizado por lutas e reivindicações, pelo cumprimento do plano nacional da reforma agrária e pela denúncia à impunidade no campo (LIMA & LOPES, 2015).

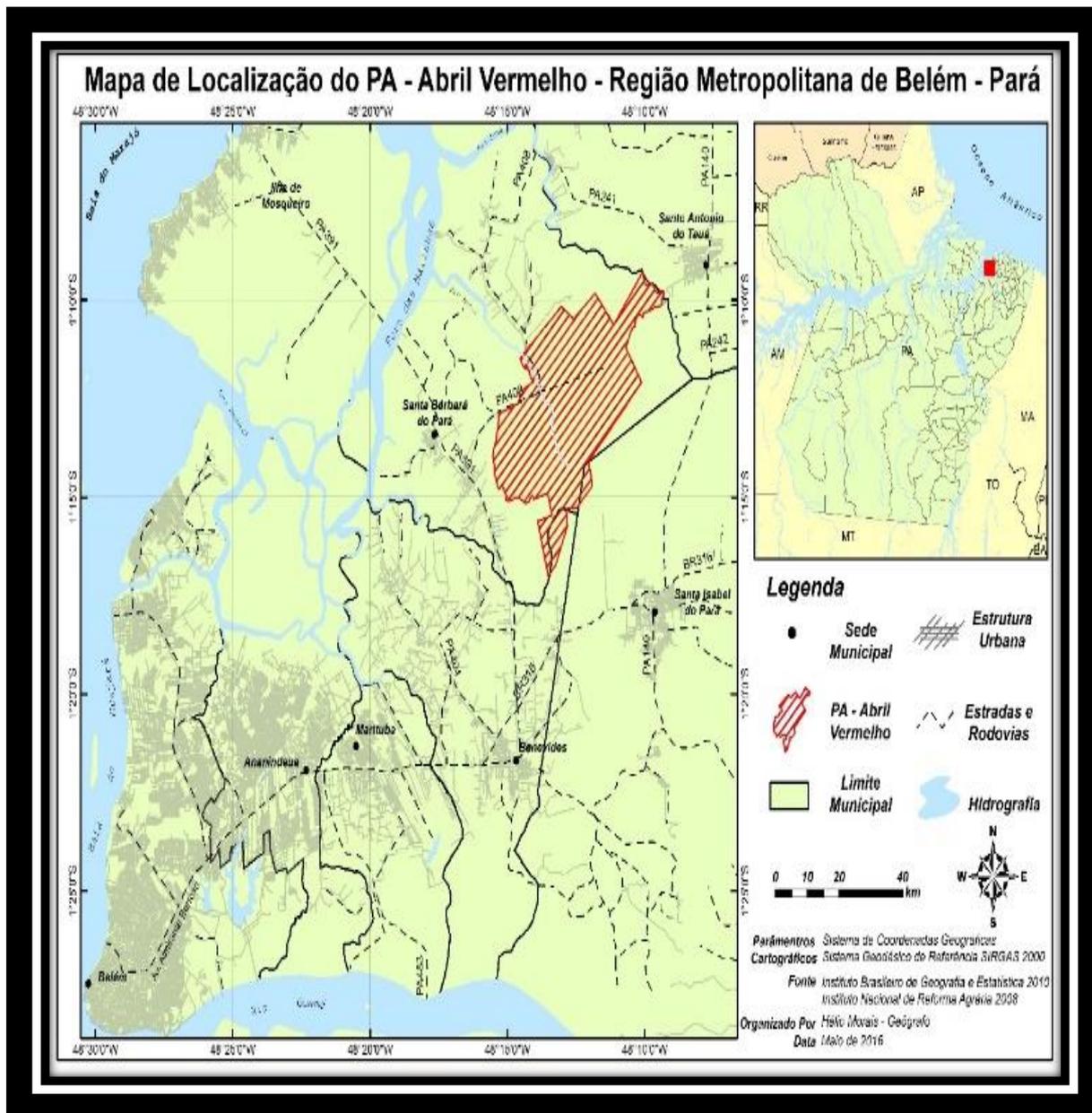
Atualmente o assentamento possui oito associações legalizadas de agricultores, uma é das mulheres. Essas estão ligadas a uma das duas organizações sociais que estão presente no assentamento, que são MST e FETRAGRI. Segundo Lima & Lopes (2015, p. 41)

Os assentados Abril Vermelho trabalham basicamente com a agricultura de subsistência familiar, com o cultivo quase predominante da mandioca, milho e feijão, plantio de frutíferas tais como: açaí, cupuaçu, muruci, banana, maracujá, entre outros e criações de pequenos animais, que serve como alternativa para o próprio consumo e o excedente é comercializado no mercado local de Santa Bárbara. Alguns frutos de origem amazônica (muruci, cupuaçu e maracujá) são beneficiados de forma artesanal para comercialização em Santa Barbara, Santa Izabel, Marituba e Belém.

A religião predominante é a Evangélica, a maioria é Assembleia de Deus, Quadrangular, Adventista e Deus é Amor. São 20 igrejas evangélicas no

assentamento, e uma capela da igreja Católica, cuja padroeira é Santa Luzia, ligada ao município de Santa Barbara. A seguir o mapa de localização:

Figura 5 - Mapa de localização do Assentamento Abril Vermelho



Fonte: Trabalho de Campo, 2015.

Na Figura 5, pode se observar uma extensa área, ocupada por famílias que produzem agricultura, criação de pequenos animais e outras. É composta por lotes, não tem uma vila de casas, como está organizado o outro assentamento pesquisado, o João Batista. Essa organização dá uma outra dinâmica, pois os lotes estão diversificados entre a moradia e produção e são distantes um do outro. Para

os moradores se encontrarem, somente quando fazem visitas às casas, ou quando participam das reuniões que acontecem no assentamento, nos espaços das associações.

Segundo Izabel (E2, 2015), o assentamento faz extremo com quatro municípios que são Santa Barbara, com a maior parte do território, Santo Antônio do Tauá, Santa Izabel e Benevides. Todavia, na Figura 6 disponibilizado pelo INCRA, se visualiza três municípios, não entrando na área de Santo Antônio do Tauá.

No assentamento Abril Vermelho havia uma Escola intitulada Paulo Freire, que se inicia no ano de 2004, com a experiência de ser itinerante, isto devido a se movimentar conforme o calendário de lutas do acampamento. No ano 2008, já como assentamento se tornou anexa à Escola Municipal São João Batista. Nesse ano a escola tinha 09 professores e uma coordenação coletiva vinculada à coordenação política do assentamento e atendia 265 alunos da Educação Infantil à 4ª série (hoje 5º ano do Ensino Fundamental I), e a 1ª e 2ª etapa de EJA.

Em meados de 2008 a escola fechou³³ e os alunos foram remanejados para as escolas vizinhas. Essa questão do fechamento da Escola Paulo Freire é o tema do Trabalho Acadêmico de Curso (TAC) de Izabel (E2, 2015).

Outro assentamento que fez parte da pesquisa de campo foi o João Batista II, cujo acesso se deu através da rodovia federal BR 316, no perímetro entre os municípios de Castanhal e Santa Maria no Km 12, onde fica a entrada para se chegar ao assentamento.

Depois de entrar no Km 12, da BR 316, segui em uma estrada de piçarra ao longo de 12 km, com paisagens composta de fazendas de pastos, e após estava a vila de Bacuri, com uma escola e suas duas salas de aula. No início do assentamento existe uma palmeira à margem da estrada. Lá foi o lugar em que, no ano de 1998, a primeira bandeira foi fincada como símbolo da ocupação da terra. A outra foi, em um barracão, onde acontecia a escola para as crianças que estavam com seus familiares. Segundo Roseli (E1, 2015) *“se finca duas bandeiras no*

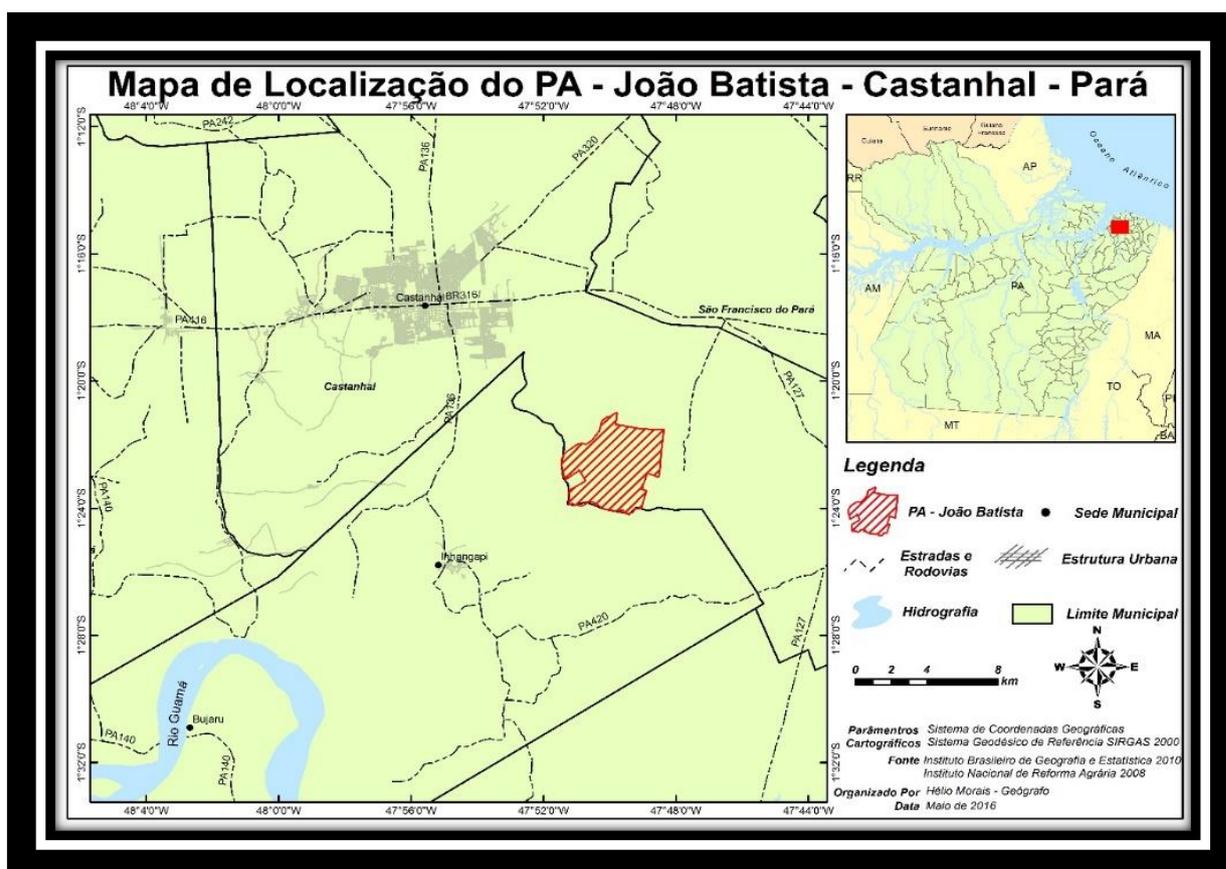
³³ Segundo Izabel (E2, 2015) *“devido a um rompimento do assentamento com o MST, o mesmo ficou sem um princípio pedagógico, que influenciou no enfraquecimento da escola. Nas eleições de 2008 foi feito um acordo com o prefeito, que transferiria os alunos para outras comunidades próximas. Negociação era para que essa redistribuição fosse por pouco tempo, até ser construída a escola. Todavia, só no ano de 2016 a escola do assentamento está sendo construída com duas salas de aula. Eram 265 alunos, e quando transferiram só 251 foram para a outra escola. Muitas crianças pequenas, os pais não permitiram que saíssem em transporte escolar”.*

processo de ocupação: uma simbolizando o latifúndio da terra e a outro do latifúndio do saber”.

O assentamento João Batista é fruto da ocupação da fazenda Bacuri, promovida pelo MST em 15 de novembro de 1998. O nome é em homenagem ao ativista e deputado estadual paraense, que foi morto em um atentado nos anos 80. Está localizado no município de Castanhal, ocupa uma área de 1.761,76 ha, com 157 famílias assentadas. Dessa área total, estão destinadas 64 ha para a agrovila, 10 ha para a reserva ambiental e 70 ha é a área do patrimônio (escola, igreja e posto de saúde). As casas de alvenaria³⁴ foram feitas por iniciativa dos moradores (GUILHERME JUNIOR, 2013)

A figura 6 a seguir demonstra o mapa de localização do assentamento João Batista II, situado no município de Castanhal.

Figura 6 – Mapa do Assentamento João Batista II



Fonte: Trabalho de campo, 2015.

³⁴ Recurso de habitação (INCRA)

A figura 6 apresenta a localização do assentamento João Batista, uma área que possui uma escola, campo de futebol, e uma vila de casas, e os lotes onde produzem os assentados. Destaca-se que os moradores se organizam em busca de melhorias, como a pavimentação asfáltica, construção do posto de saúde e demais questões que precisam para a melhoria da qualidade de vida.

Percorri os caminhos de Acaputeua, no município de Curuçá, com a marcante presença da religião dos testemunhos de Jeová, com uma associação de mulheres, que produzem biscoitos e que a prefeitura compra para a merenda escolar, e em 8km se chega em Vila Maú, onde o rio divide os municípios.

Em Vila Maú, no município de Marapanim, mora a professora que trabalha em Acaputeua. De lá, seguindo a estrada, meu encontro com Cruzador, uma localidade que tem a praça, com a escola e a igreja, e que é um espaço de reunião de jovens. No final da tarde, as famílias ficam sentadas em frente às suas casas, e continuando essa trajetória, acompanhando a PA 220, há a Vila Silva, onde mora a educadora que leciona em Cruzador.

Nessa estrada PA 220, chego em fazendinha e lá se dá o meu encontro com os três educadores, que atuam na mesma escola. O dia todo acompanhando-os em sala de aula, quando chegava ao final do dia, misturava muitas informações, mas essa é a tarefa na pesquisa de campo. Saindo da estrada, atravesso o rio, onde os sonhos de um educador, é realizado com tantos esforços, no incentivo à leitura, memória e história, nos projetos do acervo cultural “Um pouco do que é nosso” e da biblioteca comunitária de Pirateua.

Da água do rio, atravesso os territórios ocupados na luta pela terra, o assentamento João Batista, no município de Castanhal, que entre seus patrimônios tem um espaço de escola, que é de encher o coração de esperança, por espaços estruturados, onde as pessoas estudam. No assentamento Abril Vermelho, no município de Santa Bárbara, vi jovens, que tem muita força para a luta da reforma agrária e por justiça social, que em seus lotes têm outra lógica de produção, que é a agroecologia. São nesses caminhos que me refaço na esperança constante de um mundo melhor.

3.5 Método da pesquisa e a indicação da análise dos dados

É preciso compreender que a função social do conhecimento enriquece a existência humana, e que nos torna capazes de alcançar uma visão de realidade, de mundo e da vida, em que se faz necessário refletir a partir da concepção crítico dialética (FRIGOTTO, 2001), pois o que se pretende é a possibilidade de se discutir que a essência da realidade é dinâmica, contraditória e relacional (MASSON, 2007). Sendo assim, quando se trata de estudos com a discussão da interdisciplinaridade na prática educativa de educadores do campo, isso nos remete à reflexão de que o ensino que temos hoje, para envolver alunos e professores, precisa ser transformado, e para isso, é necessário questionar a estrutura vigente, que impõe uma forma hierárquica de conhecimento, que é fragmentada e descontextualizada.

Para Tonet (2013) a visão de fragmentação do saber e sua superação passa pela mudança radical do mundo, que elimine a divisão social do trabalho, entre manual e intelectual, que suprima as classes com seus interesses antagônicos. Somente assim é possível superar tal fragmentação. Esses são os princípios para uma base do plano epistemológica, que implica em uma teoria que busque a compreensão ontológica do ser social, pois só assim permite a produção do saber totalizante.

Nesse contexto se destaca a importância do método materialismo histórico dialético, por compreender que os elementos que investigo dialogam com um contexto sócio econômico político e cultural, sem dissociar as partes, ou seja, sem ser descolado das condições de existência, pois o material e o simbólico são determinantes na produção da realidade.

Nessa perspectiva, a contradição entre as forças produtivas e as relações sociais de produção são condições de transformação da sociedade, pois as forças produtivas determinam as relações sociais, e a mudança se dará na dominação dos indivíduos sobre suas relações sociais, no processo de conscientização, que se dá com a práxis, ou seja, a teoria consolidando a prática social.

É importante destacar o contínuo movimento em que a realidade humana está inserida, pois é dinâmica, histórica e envolve conflitos. O materialismo histórico dialético é uma forma de buscar explicações acerca dos fenômenos, como os sociais, para se compreender como a realidade objetiva se reflete na prática social,

e que pode ser capaz de transformar as reais condições de existência. Para (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

É mister compreender que, tendo a consciência da importância da realidade, o caminho da interpretação da pesquisa está relacionado à compreensão de “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante” como “condição necessária para instaurar-se um método dialético na investigação” (FRIGOTTO, 2010, p. 84). A ruptura da lógica dominante é demasiadamente importante, já que nesta perspectiva se vislumbra a transformação da realidade social.

O materialismo histórico dialético contribui na compressão da interdisciplinaridade na relação com o conhecimento, tendo em vista uma base material, histórica e dialética. Corroboram com esses pressupostos autores como: Frigotto (2004, 2010), Gadotti (2004); Konder (2011); Gamboa (2010).

No que se refere à análise de dados, foram utilizadas a empiria encontrada na pesquisa de campo, assim como o diálogo com as teorias que versam sobre a interdisciplinaridade. Outrossim, está na organização dos achados que trago como referência algumas contribuições do método da análise de conteúdo, que não foi seguido em sua profundidade, mas que foi possível na construção de uma síntese, com os dados encontrados.

A organização se deu a partir da frequência das ideias que foram surgindo nos agrupamentos de falas, foi possível construir uma síntese que representou questões das categorias levantadas e que possibilitou uma sistematização dos dados colhidos com os sujeitos. Destaca-se que, para Bardin (2012), as categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos, sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns dos elementos. Ou seja, através dos seus significados. Para isto, se impõe que a investigação possa fazer a relação que tem em comum com outros. Para a análise de conteúdo codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias, que é uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2012).

Trazer algumas reflexões da pesquisa de campo com a análise de conteúdo contribui na compreensão do ser humano como agente social que influencia e é influenciado pela estrutura social, política, econômica e educativa, como na relação com sua escola e comunidade. Essa experiência permite ao ser dotado de percepções peculiares da realidade uma interpretação própria da sua realidade. Por isso, a referência na análise de conteúdo, que significa:

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVINOS, 1987, p.160).

Nessa conceituação ressalta-se a importância da inferência³⁵ que pode partir das informações fornecidas pelo conteúdo da mensagem, e contribuir na organização dos dados. Nesse sentido, Bardin (2012) aponta três etapas da organização dos dados, que são: a pré-análise, que é a sistematização do material que será utilizado, para ajudar a entender melhor o fenômeno, a descrição analítica, que é reunir o material e aprofundá-lo, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias, e, por último, a interpretação, que é o aprofundamento das ideias, é a análise propriamente dita. Esse arranjo contribuiu no desvendar do conteúdo latente, revelando tendências e as características dos fenômenos sociais que se analisam.

Neste sentido, há os encontros com a teoria da análise de conteúdo, e das organizações dos dados, algumas vezes em quadros, através de um trabalho minucioso unindo as temáticas, falas, sujeitos e frequências, onde a maioria das informações coletadas em campo, está presente e organizada por temáticas, em quadros resumidos. Esses últimos foram considerados as frequências das ideias básicas, para se chegar nas categorias.

Na organização dos quadros com as falas que foram observadas repetida vezes, e por sujeitos diferentes, foram sistematizadas seguindo o exemplo da unidade de registro, unidade de contexto, sendo que não foi utilizado esse termo,

³⁵ Na análise de conteúdo as inferências são feitas a partir da frequência com que certas características do fenômeno ocorrem, desde que seja adequada ao objeto de pesquisa e necessária à apresentação dos dados do trabalho.

mas conteúdo da mensagem/fala do sujeito e a ideia básica, seguindo pela frequência, quantas vezes apareceu.

A referência da análise de conteúdo contribuiu com a organização das sínteses, trazendo indicativos de que a categoria da interdisciplinaridade está relacionada às demais, como a prática educativa, formação por área de conhecimento e a educação do campo. Destaca-se que (CORRÊA, 2014), no que se refere a análises de dados, onde emergem considerações, as falas precisam ser incorporadas no texto, além das categorias de análise, como aqui irão compor as disciplinas integradas, o diálogo e o ensino contextualizado, pois ao serem interpretadas, remetem a atitudes interdisciplinares.

Para Bardin (2012), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. As questões que emergiram na pesquisa de campo estão inseridas no debate das pesquisas sociais, que privilegiam situações complexas, subjetivas de indivíduos ou grupos, e isso requer uma metodologia que agregue a singularidade inclusa nesses processos. A seguir estão discussões acerca da interdisciplinaridade, formação por área de conhecimento e da prática educativa.

4 A INTERDISCIPLINARIDADE, FORMAÇÃO POR ÁREA DO CONHECIMENTO E A PRÁTICA EDUCATIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Abram o vosso cérebro tantas vezes como a braguilha³⁶

Este capítulo irá discutir a interdisciplinaridade, formação por área do conhecimento e a prática educativa, trazendo para o debate não somente a crítica à fragmentação do saber, mas a necessidade de compreensão de sua origem, e o reflexo dessa posição para a ciência, particularmente a educação. Para tanto é preciso observar a contribuição da concepção de racionalidade científica, que se desenvolveu desde os séculos XVI até os dias atuais, delineando a forma de se fazer ciência, separando-a em partes, mesmo que estas se propaguem, como forma de entender o todo (BOCHINIÁK, 1998). A consequência disso é a fragilidade da reflexão crítica de um determinado objeto, pois olhar apenas de um ângulo prejudica a compreensão das áreas de conhecimento.

Nesse sentido, buscou-se trazer as discussões teóricas do campo conceitual, da formação por área de conhecimento, dialogando com seus significados. Os desafios que foram observados no campo da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), através do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e a prática educativa baseada na reflexão crítica, nos elementos da ação-reflexão-ação, como aponta Freire (2014), na relação educador-educando mostrando que se aprende interagindo com diferentes conhecimentos e experiências.

4.1 Aproximações teóricas do campo da interdisciplinaridade e da formação por área de conhecimento: reflexões sobre seus significados

Abrir-se ao novo talvez seja umas das reivindicações dos estudantes que fervilharam em Paris durante o maio de 68. Esse sentido pode ser associado à

³⁶ Frase escrita nos muros de Paris nos protestos em maio de 1968. Estudantes exigiam mudanças nos formatos de ensino das Universidades, pediam reformas no setor educacional, se uniram aos operários e realizaram greve geral. Conseguiram através dessas ações divulgar suas insatisfações, são referência para vários movimentos da juventude, pela ousadia e contestação. <https://jpn.up.pt/2008/05/02/as-vozes-do-maio-de-68/> acessado em 08/07/2017

interdisciplinaridade, pois costuma-se admitir, principalmente nos sistemas³⁷ educacionais, de que existe uma primazia no sentido disciplinar. Essa visão vem sendo reforçada nas Universidades e nas escolas, apesar dos esforços de educadores, em anunciar projetos, ações que dialogam com áreas de conhecimento, campos disciplinares, para ir quebrando esses rígidos muros, que são a especialização do saber e sua fragmentação.

Um dos desafios no campo da interdisciplinaridade são as fronteiras disciplinares, que são demarcações rígidas, que não conseguem estabelecer diálogos entre temáticas afins. Questão essa que é fruto da produção do conhecimento que é histórica, social e culturalmente determinada, e que, segundo Bochniak (1998), considerou no modelo de racionalidade científica à predominância na visão disciplinar, desenvolvido desde os séculos XVI/XVII/XVIII, como característico do pensar científico na modernidade.

Em se tratando dos aspectos históricos da consolidação da modernidade, observou-se em Santos (2007) que o pensar da ciência considerou a cisão entre natureza e cultura, o que permitiu a formação de uma racionalidade científica, para se explicar a produção do conhecimento na contemporaneidade. Contudo, foi na separação entre a filosofia e a ciência, que se consolidou o método experimental para a produção do conhecimento, que refletiu no pensar a ciência na forma imparcial, trazendo a compreensão clássica da neutralidade científica.

Neste sentido o paradigma da objetividade, e da neutralidade da ciência, consolidou a separação entre sujeito pesquisador e objeto pesquisado na regularidade dos fenômenos estudados, baseados principalmente na repetição dos experimentos, na universalidade e na quantificação – conhecer pressupõe quantificar, o que, para Bochniak (1998), são características relacionadas às condições da modernidade para a consolidação da ciência. Isto pode ser observado, em Descartes, no discurso do método.

[...] dividir cada uma das dificuldades que eu examinar [...] em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias sejam para resolvê-las, e o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como

³⁷ Como se organiza a educação regular no Brasil, que se dá em sistemas de ensino, estado e Distrito Federal e dos municípios. As leis que regulamentam esse sistema são a Ementa Constitucional nº 12 de 1996 da Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/1996. Informações no site <http://www.educabrasil.com.br/sistema-educacional-brasileiro/>

por degraus, até o conhecimento dos compostos”. (DESCARTES, 2016, p.61)

A concepção de ciência cartesiana tem como princípio que a forma de alcançar o conhecimento verdadeiro é através da razão. Sendo o homem racional, isto seria natural. Nesse contexto, a Ciência Exata acaba por ser enaltecida, por considerar a exatidão do fenômeno. A partir dessa perspectiva, tudo passaria a ser estudado a partir das partes que o compõem, para se compreender o todo. Isto por meio do conhecer determinado objeto, do duvidar, do ordenar e do enumerar. Esses pressupostos possibilitaram o desenvolvimento científico e tecnológico, permeado pela observação e pela experimentação.

Para se intensificar a visão da modernidade através da racionalidade científica, tem-se na contribuição do positivismo a defesa de que a natureza composta por fenômenos é organizada em cinco ciências distintas entre si, que são: a astronomia, física, química, filosofia, física social e a matemática. Segundo Delumeau (2004), tem-se essa última como o caminho mais seguro para se chegar aos resultados. Nessa perspectiva, o conhecimento científico é considerado como único verdadeiro, através das técnicas da seleção, hierarquização, observação, controle, eficácia e a previsão (BOTTOMORE, 1988).

Com essas influências, vai se constituindo o conhecimento no paradigma moderno, que se baseia na divisão do objeto de estudos em partes, acreditando que assim se domina o todo. Essa é a condição para um estudo ser considerado verdadeiro e científico, como considera o positivismo³⁸, que também influencia as Ciências Humanas e Sociais no final do século XIX. Era necessário fazer a transposição integral do método das Ciências Naturais para as sociais, transformando as características da subjetividade humana em objetividade, como requisito da Ciência Moderna.

O legado da modernidade conduziu, ou mesmo conduz o modo de se fazer ciência, influenciando as práticas científicas para uma intensa fragmentação. Todavia, em que pesem as características baseadas na verdade como condição de comprovação, na razão, e na objetividade dos fenômenos e fatos, segundo Bochniak

³⁸ Segundo Lacerda (2009) o positivismo é uma corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores são pensadores Augusto Comte e John Stuart Mill. Defende que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Só se confirma uma teoria se for comprovada através de métodos científicos válidos. Havia um ideal de neutralidade, isto é, a separação entre o pesquisador/autor e sua obra.

(1998), a mesma apresenta sinais de esgotamento, pois se admite hoje que a ciência não é neutra, e que existe o componente da subjetividade, e que o método baseado na experimentação não é capaz de desvelar, pois a subjetividade apresenta especificidades, que remetem a outras abordagens, como a pesquisa qualitativa.

Com o avanço das Ciências, principalmente as sociais e com as demandas da realidade cada vez mais complexas, se busca olhar o conhecimento em outras perspectivas, pois o modelo da modernidade, baseado na busca pela “verdade” não está dando conta dos desafios da humanidade. Um desses desafios encontra-se no campo da epistemologia, que, segundo Thiesen (2008), busca o conhecimento em seus aspectos da produção, e a mediação do sujeito e da realidade. Questões essas que necessitam de uma visão interdisciplinar, baseada na dialogicidade, que pode contribuir com um pensamento mais abrangente.

Considerar os desafios da humanidade em seus diferentes contextos pressupõe ampliar o conhecimento, e uma dessas formas de ampliação está na necessidade da interdisciplinaridade, pois esta se configura em um questionamento à dominação do paradigma disciplinar, que está associado ao pensamento positivista e do racionalismo científico, que tem mostrado problemas, como os trazidos por Luck (2000), que são a contribuição com a fragmentação da realidade, isolamento do fenômeno estudado em relação ao contexto do qual o mesmo faz parte, linearidade, objetividade e a simplificação, que é o momento da produção do conhecimento, feito de forma independente do outro. Essa visão influencia a escola, que no campo pedagógico tem se colocado apartada dos seus alunos em seu contexto social, cultural, econômico dentre outros.

Pelo exposto acima, é importante discutir a interdisciplinaridade e os seus sentidos, em suas diferentes contribuições e perspectivas de sociedade e da produção do conhecimento. Mesmo com posicionamentos diferentes, segundo Thiesen (2008), existe uma posição em comum entre os pesquisadores do tema, que é a necessidade de se responder à superação da visão fragmentada do processo de produção e socialização do conhecimento.

A interdisciplinaridade é um novo paradigma, que busca romper com as fronteiras disciplinares, que demarcam conhecimentos. Por isso, um importante aporte está no diálogo, pois este admite a interpretação da realidade e do mundo que nos cerca, acatando-se o local e o atípico, e não apenas o universal e o regular.

Desse modo, recorre-se à análise qualitativa, e não apenas à quantitativa, reformulando-se a preocupação com a fragmentação em busca da visão da totalidade. Esses pressupostos vêm contribuindo com uma perspectiva totalizadora do conhecimento, que não se divida em partes, e compreenda o seu todo, sem ser superficial. Para isso, Freire (2015) nos diz que para não haver instância produtora absoluta e hierárquica superior do saber, há a necessidade do diálogo.

Trazer o diálogo como necessário à visão de interdisciplinaridade, faz-se *sine qua non* para se refletir acerca da educação, do ensinar e do aprender, associando-os a uma visão crítica no olhar a realidade. Nesse sentido, a ruptura com a concepção tradicional de organização do saber, baseado na fragmentação das disciplinas, memorização, e não articulação entre saberes, influencia numa compreensão distorcida da sociedade, olhando-a separadamente e não articulando suas origens, significados, repercussões, que impossibilitam a visão da totalidade, e a projeção de uma realidade diferente.

Desse modo, percebe-se que a interdisciplinaridade perpassa pela relação sujeito e contexto, com a realidade e a cultura, permeadas pela relação dialética, como explica Freire (1987), na problematização da situação, quando se desvela a realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma interligada e integrada. Essas reflexões contribuem na visão de mundo, na consciência crítica, possibilitando compreender as relações entre os diversos saberes disciplinares, que são permeados a partir do educador na práxis educativa, nas vivências individuais e coletivas dos educandos em diferentes contextos.

Nesse contexto, o diálogo é o ponto de partida para práticas educativas não fragmentárias, pois segundo Freire (1987), está na relação horizontal entre seres humanos, e é o caminho pelo qual estes ganham sentidos enquanto sujeitos, pelo qual refletem e transformam sua realidade. Nessa perspectiva é possível aos sujeitos impor o respeito à sua dignidade, transformando o papel da educação na busca pelo “ser mais”, pois esta já não se enquadraria no ser pronto e acabado, mas na busca constante da auto realização, em que o educador estaria consciente de si e de seu papel histórico no mundo, e em permanente construção, como na relação educador-educando, baseada na dinâmica dialógica.

A necessidade do diálogo foi o que permeou as primeiras discussões sobre o termo interdisciplinaridade, através de Georges Gustorf, que, lançou na década de 1960 um projeto de pesquisa interdisciplinar, apresentado à Organização das

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Segundo Fazenda (1994), a ideia seria reunir um grupo de cientistas para realizar pesquisa interdisciplinar nas ciências humanas, pois previa a distância teórica entre as Ciências Humanas, e pretendia trabalhar para a convergência, e unidade. Em 1970 em Nice na França ocorre um Seminário Internacional sobre a interdisciplinaridade coordenado pela Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Outra associação à interdisciplinaridade está relacionada às reivindicações do movimento ocorrido em maio de 1968 em Paris, pois foi uma rica experiência de contestação, onde jovens estudantes de universidades questionaram o ensino, o cientificismo, e reivindicaram campos de saberes interdisciplinares. Para Dosse (1994), com a insatisfação instalada, através de mensagens em muros, barricadas, passeatas e ocupações, o ensino francês começa a rever as fronteiras disciplinares. Uma importante ação foi a criação da Universidade de Vincennes, na Paris VIII, que refaz a matriz curricular, para que especialistas em diferentes áreas pudessem se unir em um mesmo projeto de ensino. Essa experiência não se consolida, por falta de apoio dos gestores, mas a memória das lutas travadas torna-se referência na busca por um ensino diferenciado.

Essas influências contribuíram com a divulgação do termo, e, assim, a interdisciplinaridade se firma no campo epistemológico, como discussão presente nas Ciências Humanas e na Educação a partir da década de 1980. Para Gadotti (2004), a mesma ganha enfoque nos aspectos teórico-metodológico ou gnosiológico, na segunda metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das Ciências Humanas e da Educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista.

A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de especialização e com a fragmentação dos saberes. Nesse sentido, Bochniak (1998) traz a compreensão do ensinar e do aprender desde a educação infantil, principalmente a pesquisar, para se poder questionar e avaliar o conhecimento.

Trazer para discussão a interdisciplinaridade remete a muitas concepções, significados, já que se trata de um termo em construção. E nesse universo

polissêmico, há vários autores que a refletem no campo epistemológico, como um conhecimento que tende a contribuir na quebra de paradigmas, trazendo uma visão de ciência que possibilite ampliar olhares em torno de um determinado objeto, e no campo pedagógico com metodologias, ações, na busca pela interação de matrizes curriculares e de práticas educativas comprometidas com a transformação social.

Nesse sentido, esse estudo pretende expor as diversas concepções presentes no termo interdisciplinaridade, mas também elencar que o mesmo será referendado na perspectiva da visão histórica e dialética, onde refletir sobre a formação de educadores por área de conhecimento através da educação do campo perpassa necessariamente pelo contexto social em que estamos inseridos, como sujeitos capazes de transformá-lo, e possibilitando um novo sentido nas relações sociais, com igualdade, sem divisão de classes, e com escolas que considere as trajetórias de seus educandos em seu currículo, assim como o diálogo.

Trazer a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento na prática educativa dos egressos da LEDOC está em sintonia com o modo dialético de pensar com base na historicidade, na qual se busca a totalidade do saber no processo educativo, assim como com a extinção das divisões de classes, e com a crítica ao sistema capitalista que reforça as desigualdades e imprime um tipo de conhecimento baseado no interesse da classe dominante.

Nessa perspectiva, é importante a análise de Tonet (2013) de que a divisão social do trabalho surge com a propriedade privada, na sua forma moderna, e no processo capitalista de produção da riqueza material, o que contribui com a complexificação da sociedade. E a partir do trabalho que surgem novos problemas e necessidades, e isto opera na cisão entre trabalho manual e intelectual, no saber e fazer, o que reforça a exploração e a dominação de classe. Essas questões impedem a visão da totalidade do processo social. Apenas se tem uma visão aparente, que é limitada, o que contribui na manutenção de uma sociedade baseada no privilégio de uma classe, que por sua vez exerce domínio sobre todo o corpo social, por meio da fragmentação do saber.

Uma posição radical de enfrentamento à fragmentação do saber é a eliminação da divisão social do trabalho, da separação entre interesse particular e o geral, e do predomínio da classe dominante, com a participação ativa da sociedade nos poderes de decisão. Assim é possível ver o mundo com a totalidade humana, trazendo o trabalho em sua perspectiva ontológica, construtiva da própria natureza e

essencial ao ser social. Sendo assim, autores como Jantsch & Bianchetti (2011) refletem sobre a interdisciplinaridade e as condições objetivas que envolvem o processo de construção do conhecimento, pois existe uma tensão entre o ser pensante e as suas condições materiais objetivas, por considerar a história e as reais condições que enfrentam no modo de produção capitalista.

Para Frigotto (2011, p.26) “O homem produz-se enquanto ser social, enquanto sujeito e objeto do conhecimento”. A reflexão remete à consideração das relações sociais que estão presentes na sociedade moderna, e estas limitam, o devir humano, que é tencionado pela exclusão e a alienação da lógica capitalista. Em Etges (2011) a interdisciplinaridade se funda no trabalho científico, articulando essas experiências com a realidade social. Para Tonet (2013) é necessário compreender a essência, como uma totalidade, essa é a premissa do conhecimento.

No caráter dialético que considera o sujeito histórico, em uma prática histórica configurada socialmente, se fundamenta a interdisciplinaridade. Segundo Gadotti (1983), esse termo não é apenas um método para se chegar a um conhecimento verdadeiro, mas a uma concepção de ser humano e sociedade, inter-relacionados. Essa materialidade histórica vem com o sentido de contribuir com a práxis social, e assumir a criticidade, essa relacionada às lutas perante as estruturas injustas, visando à transformação da realidade e das subjetividades neste modo de produção capitalista.

Para Severino (2011), a questão da interdisciplinaridade precisa trazer as relações entre a unidade e a multiplicidade, o ser uno e o múltiplo ao mesmo tempo, para se contrapor à dinâmica do caráter fragmentário, que se expressa de várias formas, como: através dos conteúdos e atividades que não se integram, sem unidade, como se os saberes fossem estanques e isolados entre si, o que se reflete na organização da escola, com uma predominância na divisão técnica do trabalho, uma divisão social e a desvinculação da mesma com a vida na comunidade, como se fossem universos autônomos que não se inter-relacionam.

Segundo Severino (2011), a noção de que as práticas interdisciplinares precisam estar relacionadas, trazendo a coletividade dos sujeitos, se baseia no pressuposto de que o conhecimento é um processo resultante de uma construção histórica, realizada por sujeitos coletivos, e toda ação social é uma práxis, que é o correspondente social e concreto do ser humano, como ser histórico e social,

exigindo convergências de várias ciências, para se compreender objetos do conhecimento, assim como enriquecer as diversas áreas de pesquisas.

Uma prática reflexiva sobre a interdisciplinaridade em uma perspectiva dialética não se concebe somente no trabalho de equipe e ou em parceria. Destaca-se que será necessária a transformação metodológica e epistemológica, que se correlacionam com a dialética entre indivíduo e sociedade em suas potencialidades de mudança social. Parte-se do pressuposto de considerar a materialidade contida nas relações sociais, para compreender as contradições presentes na relação ser humano-natureza-sociedade.

Para se adotar a compreensão da dialética e da interdisciplinaridade da formação por área de conhecimento na prática educativa dos egressos do curso da LEDOC, é necessário partir-se da visão das especificidades das comunidades camponesas³⁹ no olhar o campo em suas contradições, lutas, contexto histórico, buscando a compreensão dessas demandas, e incluir essas questões na formação dos seus educadores.

Outras abordagens acerca da interdisciplinaridade, principalmente no campo pedagógico, partem da pesquisa como um princípio ou prática educativa de construção e desconstrução do conhecimento cotidiano, contribuindo com a interpretação da realidade, e uma das formas em que se estabelece essa iniciativa é o diálogo. Uma proposta está nos temas comuns que Moraes (2005) sugere. Segundo a autora, os mesmos possibilitam o diálogo entre as disciplinas, embora tragam a necessidade de se considerar a especificidade de cada área, com seu saber acumulado.

Japiassú (1976), um dos precursores no Brasil no uso desse termo, define o conceito em função das trocas entre as especialidades e da intensidade de real integração entre as disciplinas em um projeto comum. Isto, com o objetivo de encontrar um sentido epistemológico e filosófico no processo de aquisição do conhecimento.

Para Piaget (1973), a interdisciplinaridade consiste em interações e colaborações entre duas ou mais disciplinas, estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo, respeitando a natureza e o objeto disciplinar de cada campo. De tal visão também compartilham Freire (2011) e Moraes (2005), ao darem a

³⁹ Segundo Macedo e Sousa (2011) A formação de grupos sociais de vida e de objetivos em comum. Se desenvolvem de diferentes formas e com diferentes ocupações dos territórios.

devida importância primeiramente à especialização, para depois proporem as relações entre as disciplinas.

A autora Luck (2000) traz dois enfoques no que se refere ao conceito de disciplina, um epistemológico, que significa “conjunto de conhecimentos com características próprias, obtido por meio de método analítico, linear e atomizado da realidade” (2000, p.37) e o pedagógico, “uma atividade de ensino ou o ensino de uma área das ciências” (2000, p.38). Esses elementos trazem a ideia de que a interdisciplinaridade, tem como ponto de partida a disciplina, seu objeto e seus conceitos. Isto não como algo único, isolado, mas em uma relação dialógica, trazendo os pontos em comum, e demandando outros olhares, que possibilitem novas interpretações do conhecimento.

Nessa abordagem, considerando o diálogo entre as disciplinas como um importante elemento da interdisciplinaridade, Fazenda e André (1991) demandam a existência de um perfil de professor com atitude que remeta à interdisciplinaridade, com práticas e costumes, mesmo que às vezes, solitárias, mas que se aventuram nessa perspectiva, contribuindo assim, com um ensino diferenciado, capaz de trazer outras formas de refletir acerca do conhecimento. Para isso, a necessidade de ser convincente com sua ação nessa teia de relações.

Trazer a interdisciplinaridade remete a um debate para além do campo pedagógico, não apenas na integração de disciplinas, mas fundamentalmente na concepção de educação, que traga a contradição presente na sociedade e possa potencializar a reflexão crítica interpretando a realidade, construindo conhecimentos que envolvam os sujeitos e as diversas áreas, para que possam ter autonomia de pensar o mundo e as suas potencialidades, sendo protagonistas de suas histórias individuais e coletivas.

Nesse contexto da reflexão crítica, constroem-se interações entre as ciências, que estão relacionadas à formação por área de conhecimento, através da interdisciplinaridade, de tal modo que isso favoreça uma abordagem integrada dos conteúdos, trazendo as questões relativas à realidade do aluno. Mesmo documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontam (Brasil-PCNs, 1999) a necessidade da reorganização curricular por áreas de conhecimento, para o desenvolvimento do conteúdo, numa perspectiva da contextualização da interdisciplinaridade. Com relação a esta, é possível dizer que,

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. (BRASIL-PCNs, 1999, p. 89)

Trazer a referência ao PCN remete para a possibilidade de flexibilização dos conteúdos e da organização curricular. No entanto, embora façam referência ao termo “interdisciplinaridade”, este não parece estar definido no documento. No sentido de fazer parte do processo escolar, da dinâmica do processo ensino – aprendizagem; apenas aparece como uma referência ao termo, e não como um aspecto intrínseco da educação formal.

A LEDOC, em se tratando da interdisciplinaridade na formação por área do conhecimento, possibilita a atuação desses profissionais para atuarem em vários campos disciplinares. Nesse sentido, em consonância com Molina (2014), essa formação busca articular currículos de forma ampliada em relação ao reconhecimento científico, de modo a fazer dialogar entre si esses campos disciplinares nas realidades que vivenciam educadores e educandos. Parte-se da necessidade de se articular o conhecimento com potencial social da escola, e sua relação com a comunidade.

Assim, o significado da interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento na LEDOC está na materialidade concreta e histórica da análise da sociedade e da produção do conhecimento científico, trazendo as contradições presentes na relação ser humano e sociedade. Pois, no campo os sujeitos se deparam com a desterritorialização⁴⁰, a violência, que é fruto do avanço do agronegócio, que transforma os territórios⁴¹, antes ocupado por pessoas, cultura, escola, trabalho, convertendo-se tudo numa imensidão de monocultivos de soja, trigo, eucalipto, entre outros. Essas questões precisam estar em consonância com a função social da escola, dos educadores, e da formação continuada.

⁴⁰ Segundo Haesbaert (2006), o espaço não desaparece, adquire novo sentido, de modo que pode se considerar que há um processo de transformação, que se materializa em algo “novo”, reterritorializado, influenciado por dinâmicas variadas. Aqui se trata de expulsão das populações do campo para se instalar o agronegócio.

⁴¹ Aqui utilizou-se a compreensão de que territórios são espaços geográficos e políticos, e que se constituem com a educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territorial (FERNANDES, 2000)

A formação por área de conhecimento segundo Molina (2014) é um meio, é parte de uma estratégia, e não um fim em si mesmo. Tal formação tem o objetivo de aproximar a prática educativa desses egressos com a realidade do aluno, com o trabalho coletivo da escola, buscando dar sentido ao conhecimento a serviço da vida, dos sujeitos do campo, sua cultura, sua memória, sua história, seu trabalho.

Desse modo, a formação por área de conhecimento se reafirma enquanto uma estratégia que possibilite aos seus educandos uma visão da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos, o que, para Molina (2014), está ligado a uma visão do trabalho como socialmente útil. Este deve ser visto como o mais relevante princípio educativo, em que não se separa o saber do fazer, mas a compreensão de seus diferentes aspectos, unindo-os na importância que requer.

Discutir a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento no Projeto Pedagógico do curso (PPC) será a tarefa do próximo tópico. Todavia, é importante destacar que a formação dos professores que atuam no curso é disciplinar, e algumas vezes os mesmos não se dispõem a dialogar com outras disciplinas. Outro problema está na dificuldade da própria instituição no lidar com um novo campo de formação, além das escolas em que os educadores egressos atuam estão formatadas com uma matriz curricular disciplinar. Analisar esse documento, refletindo com esses desafios, é o que se pretende a seguir.

4.2 Desafios da interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento: o PPC da LEDOC do IFPA/Campus de Castanhal

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é um documento que define a matriz curricular, os objetivos, o perfil do egresso, formas de avaliação e a concepção de educação que se pretende alcançar, no campo da formação de educadores. Neste sentido, o que se observa nesse documento é uma visão crítica incluída, o que comprova que a LEDOC resulta da luta dos movimentos sociais, que, a partir de suas organizações, buscaram políticas públicas voltadas à educação do campo. Por isso, o referido PPC tem como objetivo “formar educadores do campo para contribuir na melhoria da qualidade educacional no campo, diante da carência de profissionais habilitados para atuar nas escolas do campo” (IFPA, 2012, p. 7).

O PPC da LEDOC/IFPA orientou-se em sua construção pelas seguintes legislações: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 e

Resolução CNE/CEB 1/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 1/2002 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O PPC seguiu essas legislações para desenvolver um projeto de formação que articulasse as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio com as demandas das comunidades e assentamentos oriundos de seus educandos e dos movimentos sociais do campo. Isto, para que a formação da LEDOC não se limitasse à docência, mas que tivessem condições de atuar nos diversos processos educativos que ocorrem na escola e na comunidade.

Uma demanda importante presente na esfera da formação dos educadores do campo, para as instituições proponentes está relacionada à área de conhecimento, por isso, que o PPC da LEDOC insere as Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e as Ciências Agrárias, nos quatro primeiros semestres, sendo que, a partir do quinto, os educandos escolhem uma das áreas para aprofundamento, que são as de Ciências Humanas e Sociais e da Natureza e Matemática (IFPA, 2012).

Ao propor uma formação por área do conhecimento o PPC aponta para a necessidade de um trabalho pedagógico interdisciplinar no interior do curso, para que se possa estabelecer o diálogo entre as disciplinas e destas com os eixos temáticos presentes desde o primeiro semestre, além da alternância pedagógica. Todo exposto acima se configura como estratégias que pretendem um olhar ampliado na relação com o ensino aprendizagem.

Nesse sentido, se busca na LEDOC uma formação que considere as experiências de seus discentes, relacionando essas com as discussões das disciplinas, por meio da construção de relatórios de observação de campo, tanto de atividades realizadas, na escola/comunidade quanto no estágio. Isto, no sentido de contribuir com os sujeitos envolvidos, para que os mesmos possam ir superando a visão disciplinar que se encontra enraizada nas escolas e universidades. Segundo o PPC, o curso pode assegurar:

capacidade de identificar e resolver problemas educativos, de lidar com a complexidade do campo, de planejar e desenvolver processos de ensino que promovam a aprendizagem dos educandos; desenvolver práticas

avaliativas pautadas nos princípios da avaliação emancipatória; gerir processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos autônomos e criativos, capazes de produzir soluções para questões inerentes a sua realidade; assumir atitude investigativa, reflexiva e problematizadora e ética na busca da produção coletiva do conhecimento; obter sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais; utilizar novas tecnologias na educação(IFPA, 2012, p.18).

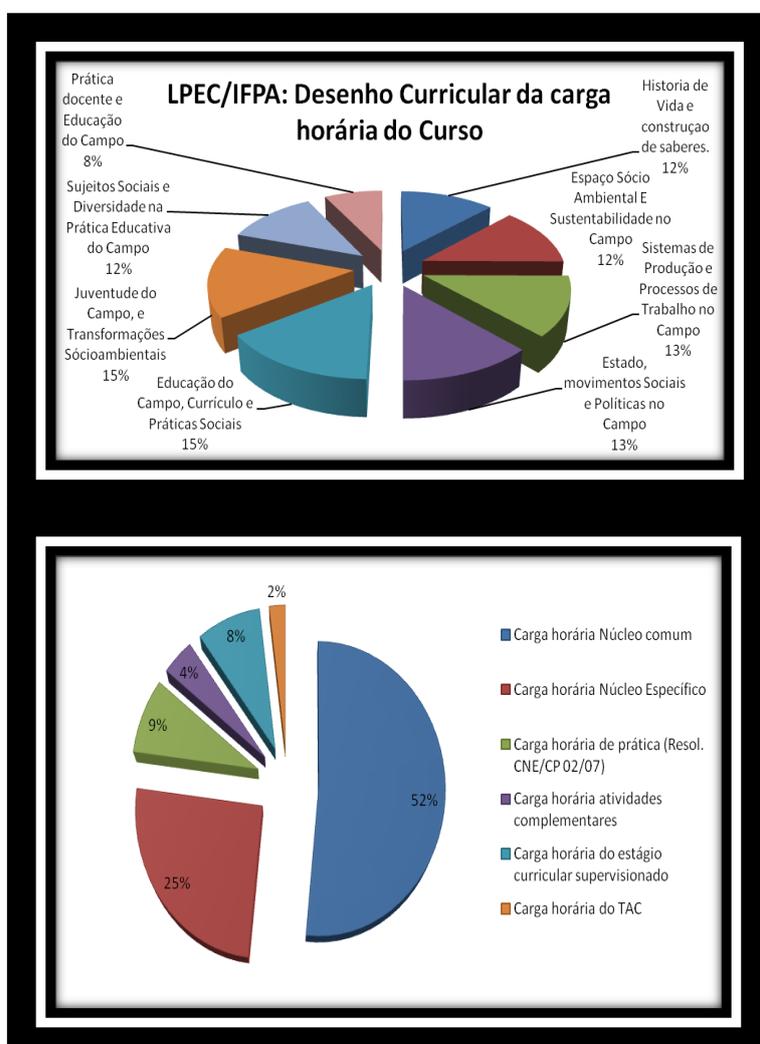
As demandas apontadas no PPC quando se refere ao perfil de seus educandos é desafiadora diante das situações enfrentadas nas comunidades destes e em suas escolas. Como se pode observar na fala de Josias (E3, 2015) *“na minha prática educativa preciso pensar e refletir todo o dia, tô engatinhando, vai depender do tempo, só a docência, só a prática vai me ensinar, tô no caminho”*. O que aponta que o curso possibilitou a reflexão crítica nos diálogos com as disciplinas, na produção da escrita, nas observações sobre suas práticas educativas. Isto contribui para ação-reflexão-ação, que, segundo Freire (2001), se relaciona com a reflexão crítica como um momento fundamental de se pensar sobre a prática.

Essa compreensão identificada nos sujeitos pesquisados, a partir de suas reflexões em reuniões pedagógicas ou mesmo em sala de aula, vem, mesmo que timidamente, trazendo ponderações entre os alunos, principalmente quando o educador traz o conteúdo para a realidade, ou mesmo nas conversas com os demais colegas na escola, o que vem marcando um diferencial, após o curso, trazendo mais consistência política e pedagógica para a trajetória dos educadores e educadoras do campo. Por isso, o PPC da LEDOC anuncia que seus egressos devem contribuir nas escolas do campo, mudando o seu perfil, na medida em que vão tendo acesso aos conhecimentos sistematizados nas áreas de formação trabalhadas durante o curso (IFPA, 2012).

Em sua estrutura, o curso totaliza uma carga horária correspondente a 4.760 horas referente a 04(quatro) anos de duração, em regime semestral, organizado por 08(oito) eixos temáticos. Cada eixo corresponde a um semestre do curso, com distribuição de carga horária para cada componente curricular correspondente a 60h, exceto a disciplina de Prática Educativa, que é desenvolvida com uma carga horária de 50h, divididas nos tempos de formação, TA (Tempo Acadêmico) e TC (Tempo Comunidade). Até o 4º eixo, a matriz curricular compreende o núcleo comum, as do 5º ao 8º eixo são a formação específica.

A organização curricular abrange núcleo comum, onde se inserem as disciplinas (ANEXO A) para todos os discentes da LEDOC, e núcleo comum específico, com questões curriculares específicas na área de conhecimento de escolha dos educandos, que são Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza. As atividades complementares, que são as participações acadêmico-científicas necessárias à formação dos alunos, o Estágio Supervisionado, momento de observação e pesquisa da prática educativa de docentes, e a construção do Trabalho Acadêmico do curso (TAC). Essas porcentagens da carga horária, assim como a distribuição dos eixos temáticos, se encontram na figura 7 a seguir.

Figura 7 - Desenho curricular do curso e os eixos temático



Fonte: PPC/IFPA, 2012.

Na figura 7, na porcentagem da carga horária do curso, observa-se que o núcleo comum compreende a metade, e foi trabalhado em todos os semestres.

Mesmo depois do 5º semestre, quando os alunos optavam por uma área específica, havia disciplinas comuns para todos. Isto conseguiu agregá-los durante os quatro anos de formação. As Atividades em sala de aula com as disciplinas e suas respectivas ementas estão no (ANEXO C), intituladas de Tempo Acadêmico (TA) foram organizadas pelo núcleo comum, que corresponde a um total de 2.460 horas e o núcleo específico com 1200 horas. A nomenclatura Trabalho Acadêmico do Curso (TAC) refere-se à monografia de conclusão, com 100 horas, as atividades da disciplina de prática educativa compreendem 400 horas, as complementares com 200 horas e as de estágio com 400 horas.

Destaca-se que a formação por área do conhecimento, com o aprofundamento nas de Ciências Humanas e Sociais e das Ciências da Natureza e Matemática é uma característica importante do curso, por isso, a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade, para poder ir além das disciplinas e construir os diálogos entre os conhecimentos. O que segundo o (PPC/IFPA, 2012, P.158) “a interdisciplinaridade é um princípio estruturante da Licenciatura em Educação do Campo/PROCAMPO”.

Neste sentido, a organização da dinâmica metodológica considerou a presença de dois docentes de diferentes disciplinas ao mesmo tempo nas atividades do curso, considerando, segundo IFPA/PPC (2012), o diálogo entre saberes, a construção de memoriais, a realização de práticas educativas diferenciadas, visitas e trabalhos de campo, estudo da realidade da comunidade a que pertence o discente. Essas ações desencadeadas, no sentido de operacionalizar a interdisciplinaridade, indicam aos alunos que é possível o diálogo, provocando a necessidade dos mesmos construírem autonomia para os laços de conhecimento das áreas. Todavia, em alguns momentos, os próprios professores formadores não conseguiram construir relações entre as disciplinas, demonstrando uma visão unilateral, e de que não era possível integrar, e isto causou desconfortos, como apresenta a fala abaixo:

eu lembro que a estrutura do projeto do curso é interdisciplinar, mas não houve em sua totalidade, pois professores não conseguiam relacionar as discussões das disciplinas, deixando pra nós uma visão de que não era possível fazer interdisciplinaridade em alguns momentos (Tereza, E6, 2015)

Um dos desafios da interdisciplinaridade na formação por área do conhecimento está no diálogo entre as disciplinas. Questão essa relacionada à

postura dos docentes, que não conseguiam inter-relacionar as temáticas afins, um dos motivos pode ser a formação disciplinar e fragmentada, ou mesmo o que opinou um sujeito pesquisado, *“observo dificuldade para atuar na educação do campo, pois além da formação fragmentada e disciplinar é achar que só essa forma é possível”* (João, P2, 2015).

Os docentes que atuavam na LEDOC eram efetivos do quadro permanente do IFPA ou convidados de outras Instituições de Ensino Superior (IES), com experiência na educação do campo. Contudo, essa não foi uma constante, principalmente quanto aos professores das áreas das Ciências da Natureza e Matemática. Apesar do PPC/IFPA (2012), referendar a importância da interdisciplinaridade, todavia, houveram dificuldades no diálogo entre as disciplinas, principalmente com os docentes das áreas das Ciências da Natureza, que pode ser em virtude da formação baseada na visão fragmentada do conhecimento, e do método quantitativo de análise. Por isso, foram conhecidas durante muito tempo, como ciências duras.

Em se tratando da educação do campo, é preciso um olhar em sua totalidade, por compreender que esse território apresenta demandas específicas. Como considera Arroyo (2005), o campo tem outra lógica, tudo é articulado, como na dinâmica produtiva, social e cultural. Esses aspectos estão imbricados, e necessitam ser referendados na formação dos educadores. Contudo, Antunes-Rocha (2009) aponta que a demanda de profissional para atuar em formação por área de conhecimento exige um repensar nos modelos em que estão envolvidas as universidades, de onde se originam os docentes desses cursos, pois essas licenciaturas são disciplinares e seguem uma visão fragmentada do conhecimento.

Uma questão que precisa ser discutida está no campo da formação continuada dos professores que atuam em cursos de formação por área de conhecimento, como a LEDOC, já que as licenciaturas disciplinares não dão conta de produzir uma formação integrada em seus diferentes campos. Apesar de que, para se chegar a compreender diferentes reflexões acerca do conhecimento, é preciso também um investimento pessoal e uma prática educativa social que seja dialógica, transformadora e problematizadora. A ação-reflexão-ação envolve discentes e docentes, ambos dialogando a partir do seu campo de atuação. Essa premissa precisa estar presente em sala de aula.

Nos dois primeiros anos na LEDOC havia um momento intitulado de formação de formadores, esse espaço de diálogo com os docentes que iriam atuar no tempo acadêmico, e planejar a disciplina, inclusive os momentos de integração. Com carga horária de 16h, durante dois dias, a programação se organizava de palestra sobre o eixo temático em questão, oficinas temáticas da educação do campo, planejamento da disciplina, assim como da dupla de professores que iriam atuar no mesmo período.

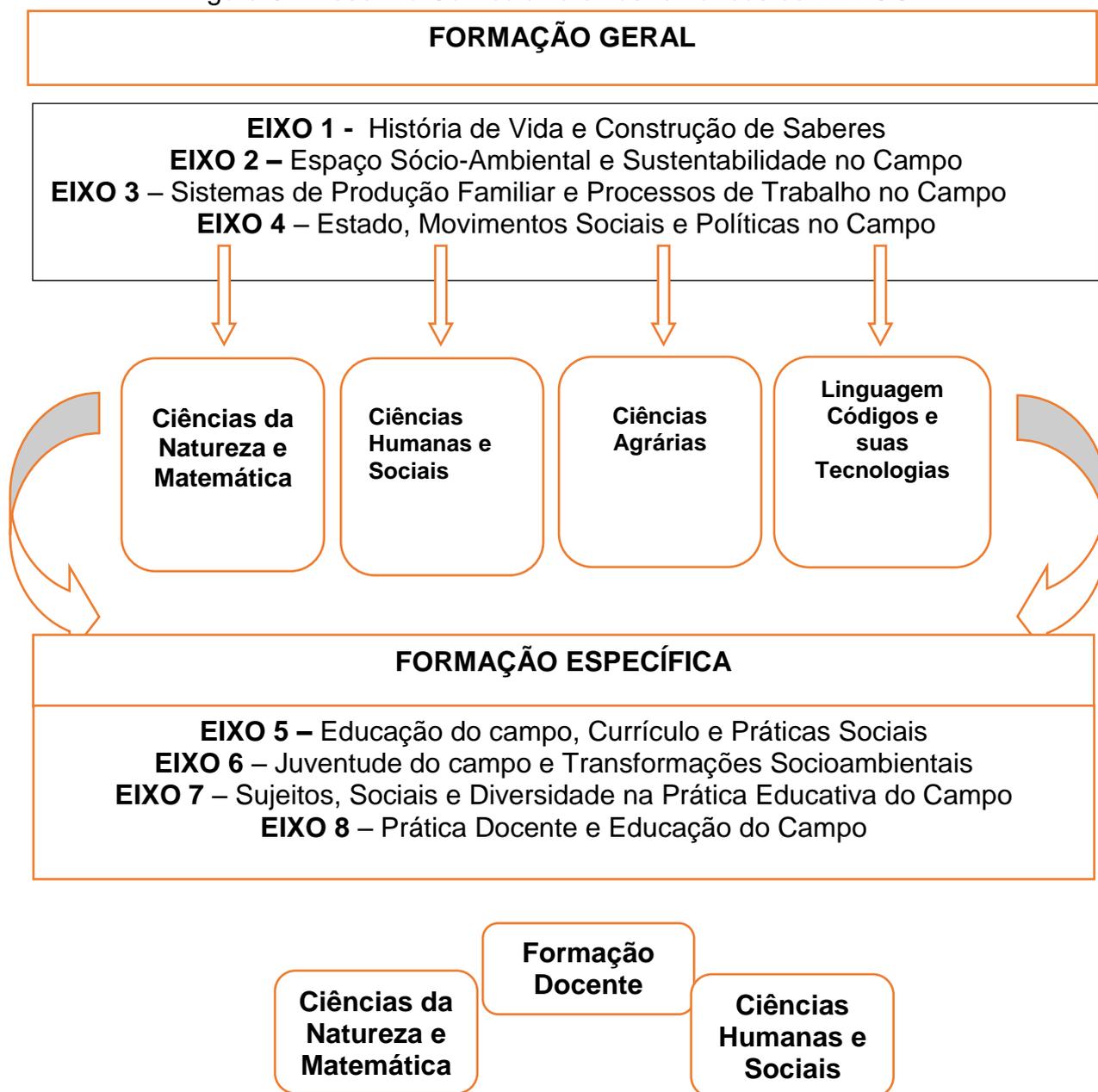
Observou-se na pesquisa de campo que quando havia essas formações de formadores, os sujeitos as caracterizam como um momento rico de diálogo de disciplinas, como demonstrado na fala a seguir:

No início nos dois primeiros semestres, as aulas eram construídas para ter a base para reproduzir uma educação diferenciada, através das áreas de conhecimento, através do eixo temático, articulando várias disciplinas nas aulas dos professores, conseguindo os mesmos a fazer essas ligações dentro da sua organização pedagógica. O caráter interdisciplinar, a formação e o conhecimento não pode ser compartimentalizado, precisa conhecer o todo, na pesquisa, na história do lugar, cultura, foram condições dada ao curso (Fernanda, C1, 2015).

Essas formações de formadores refletiam em sala de aula, como evidencia a fala, e era um momento de organização pedagógica, reflexões acerca do eixo temático que seria trabalhado no semestre corrente. Por isso, percebe-se que investir na formação continuada dos professores do curso repercute em aulas com disciplinas mais inter-relacionadas, discutindo suas aproximações e especificidades, não hierarquizando conhecimentos, mais dialogando com determinado objeto.

Por se tratar de um curso com a formação por área de conhecimento, na perspectiva da educação do campo, construído a partir dos eixos temáticos na sua composição curricular em cada semestre, há a necessidade de um docente que se proponha a fazer essas articulações em suas disciplinas. Como demonstra a figura 8:

Figura 8 - Desenho Curricular e eixos temáticos da LEDOC



Fonte: PPC/IFPA, 2012

A figura 8 representa a organização curricular. Como se pode observar, há um esforço de relacionar os eixos temáticos com as questões que se apresentam no campo, como o sistema de produção, a juventude, o currículo, a diversidade sócio cultural e a história de vida. Os eixos temáticos estão organizados por semestre, o um (1), é do primeiro, e as disciplinas, mesmo as ligadas com as Ciências da Natureza e Matemática, precisam dialogar com esse tema.

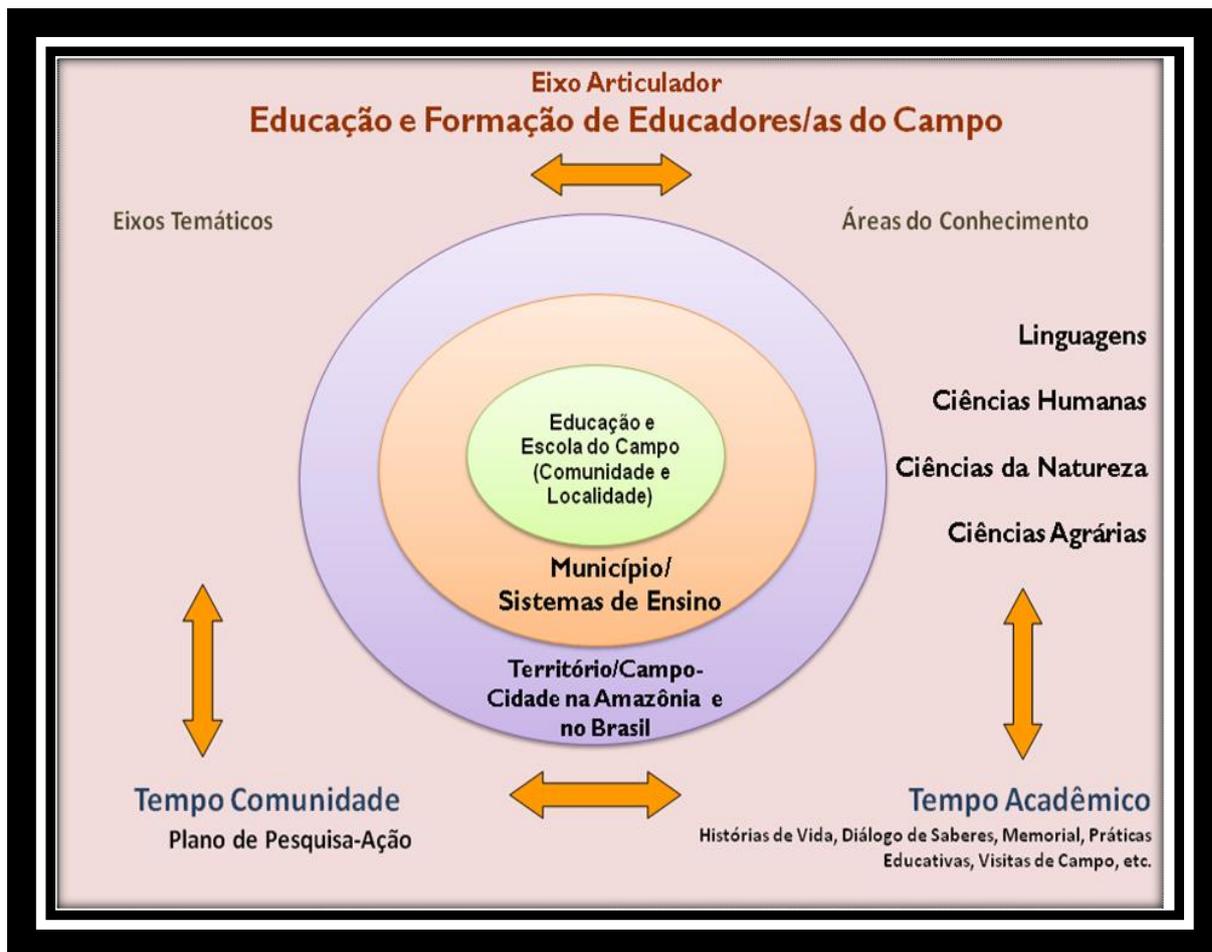
Os elementos apontados em cada eixo temático são essenciais no diálogo com as disciplinas, pois considera as dimensões que envolvem seus alunos em suas trajetórias, histórias e memórias. Por essas questões, é de suma importância o envolvimento de professores e alunos nessa relação de aprendizados com as diversas realidades que se apresentam no campo. Por isso, o PPC anuncia como ponto de partida:

O estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e da agricultura familiar, a partir da prática da pesquisa por eixos temáticos para fomentar a análise e compreensão acadêmica interdisciplinar sobre as características sócio-culturais e ambientais que demarcam o território de existência coletiva destes sujeitos e, também a realidade sócio-educacional, tendo em vista compreender em sua complexidade os conflitos e contradições que determinam tal existência e desenvolver a capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo que desenvolva uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da educação emancipatória (PPC/IFPA, 2012, p.18).

Neste contexto, se considera no PPC os eixos temáticos relacionados às questões pertinentes ao campo, e a forma de dinamizar essas discussões está nos espaços de aprendizagens denominados de tempo acadêmico e tempo comunidade, onde se realiza pesquisa na comunidade onde reside o discente, isto no sentido de que o mesmo possa refletir acerca da complexidade que envolve esses territórios, buscando alternativas para dialogar acerca de tal realidade.

A organização entre tempo acadêmico e comunidade se articula através de um plano de pesquisa, em que os discentes são orientados a observar e analisar, através da disciplina de Metodologia da Pesquisa e a Prática Educativa, que ocorreu a cada final de semestre. Essa pesquisa aparece no PPC (2012) como uma forma de contemplar as disciplinas com os saberes trazidos, enquanto educadores e sujeitos que dialogam com sua realidade. Observa-se uma proposição de interdisciplinaridade ao se buscar inter-relacionar o eixo articulador do curso com a educação e a formação de educadores com cada temática que se relacionou no percurso formativo, como se apresenta na figura 9:

Figura 9 - Desenho Metodológico da LEDOC/IFPA



Fonte: IFPA/2012

A Figura 9 demonstra a organização que se pretende na LEDOC, a partir de um eixo articulador, que é a formação de educadores e educadoras da Amazônia Paraense, com o intuito de relacionar os demais eixos temáticos com as áreas de conhecimento, através das disciplinas em sala de aula, e essas dialogando em cada semestre com um plano de pesquisa-ação (ANEXO B). Nesse anexo será apresentado apenas o plano de pesquisa do segundo semestre, para conhecimento.

O plano de pesquisa é o guia articulador do TA (Tempo Acadêmico) e o TC (Tempo comunidade) é guiado através do eixo temático, com uma preocupação de que os discentes analisem, problematizem com as escolas e suas dimensões, com o município e a comunidade, em que residem, e essa construção se dá através da escrita de um relatório (orientado pelo plano de pesquisa-ação) existindo um momento, no início de cada semestre, de socialização com à turma, como elucida

Josiel, (E5, 2015), *“aprendíamos sobre a comunidade e a escola do colega, sem ter ido lá”*.

Apesar do PPC (2012) já apontar para a necessidade de diálogos entre disciplinas, para a pesquisa como princípio educativo, para a área de conhecimento, trabalhar a abordagem integrada de conteúdo, diálogo entre saberes da escola e comunidade. Para isso, pressupõe a existência de professores formadores que estejam dispostos a se inserir nas dinâmicas desses cursos, com atitude para inter-relacionar as temáticas de diversos campos do saber e uma gestão participativa que se disponha a garantir os aspectos da formação dos seus discentes por área de conhecimento, compreendendo seus desafios e sua necessidade nas escolas do campo.

Para isso, a interdisciplinaridade ajuda na formação por área do conhecimento, ao propor a compreensão de determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista, contextualizando os conteúdos de forma significativa, articulando saberes e teorias, para alcançar uma visão integrada e sintonizada com as demandas da sociedade. Sendo assim, é importante ter os componentes curriculares ligados às realidades do sujeito, questões essas que estão presentes na alternância pedagógica e na socialização do tempo comunidade.

Neste contexto, por meio do diálogo que ocorria dos saberes da comunidade onde residem os discentes com as disciplinas, e associando essas observações, através de uma pesquisa-ação⁴², construindo um relatório e partilhando com a turma, se constituiu a alternância pedagógica e a socialização do tempo comunidade. Essas estratégias são para operacionalizar a perspectiva do curso, assentada na formação por área de conhecimento, que, para isso, necessita da interdisciplinaridade para se estabelecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e saberes da localidade. Questão essa, que será discutida no próximo tópico.

4.3 Interdisciplinaridade na formação por área do conhecimento: a alternância pedagógica e a socialização do tempo comunidade

⁴² Aqui utilizei o conceito de Tripp (2005) de que a pesquisa ação também pode ser considerada como o ato de pesquisar a própria prática com a finalidade de melhorar. Nesse aspecto, tem como necessidade educacional, que professores e pesquisadores possam a partir de suas pesquisas aprimorarem seu ensino e conseqüentemente a aprendizagem de seus alunos.

Trazer para o campo formativo o conhecimento por área segundo Jesus (2014) alarga a visão tanto das universidades que se propõem a realizar o curso, como do trabalho escolar para os discentes, realizado pelos educadores do campo. Para isso, o desenvolvimento da pesquisa é fundamental, pois as respostas demandadas exigem compreensões e análises dos problemas investigados, e uma disciplina apenas não consegue apontar os caminhos necessários. Nesse sentido, a interdisciplinaridade possibilita a ligação entre os campos de conhecimentos, que surgem a partir das pesquisas realizadas pelos educandos da LEDOC, que os coloca segundo Jesus (2014) em sua posição sem excluir ou mesmo hierarquizar determinada disciplina. Essas experiências partem dos questionamentos do papel da escola, e sua importância para crianças e jovens que estão no campo, pois estão lá “resistindo”. E os que saíram? Quais foram os motivos? Essas questões contribuem para se compreender a importância da educação nos territórios rurais.

Ao buscar trabalhar a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento na LEDOC, se utilizou a alternância pedagógica, concepção essa que inter-relaciona tempos e espaços de aprendizagens, como os momentos conhecidos como Tempo Acadêmico (TA) e Tempo Comunidade (TC). Segundo Gimonet (2007), esse processo formativo se baseia na ação-pesquisa-formação permanente, em um espaço integrativo, em um movimento dialético, que essas se intercomunicam.

Uma reflexão importante está no diálogo permanente entre os dois tempos, TA e TC. Neste sentido, a alternância pedagógica faz parte do percurso metodológico das Licenciaturas em Educação do Campo das IES, pois é compreendida como um espaço de ação-reflexão-ação, em que se busca constantemente inter-relacionar saberes, como os das disciplinas, com os observados e analisados nas escolas e comunidades. O que para Silva (2003) é uma pedagogia que apresenta condições de diálogo e respeito aos modos de vida dos sujeitos do campo.

Destaca-se que o significado da pedagogia da alternância não é recente, teve origem, segundo Queiroz (2007) no povoado de Lot-et-Garonne, no sudoeste da França em 1935. A ideia inicial surgiu de unir o ofício de agricultor com a escola. Neste sentido organizaram o currículo com a formação técnica, geral, humana e cristã, haja visto, que a experiência inicia nas dependências da igreja sob orientação do padre Granereau, que recebeu a demanda dos agricultores, e organizou a alternância com a participação das famílias.

Segundo Queiroz (2007), a experiência inicial foi com quatro (4) jovens que participavam de atividades agrícolas, internato, estudos de conteúdos e formação geral. A manutenção era de responsabilidade das famílias, que eram formadas por agricultores, e que, com sua produção, mantinham a alimentação, e também faziam a gestão e o acompanhamento das ações que ocorriam nas dependências da igreja católica. Como foi sendo reconhecida pela comunidade local, expandiu-se, e em 1937, foi criada uma escola só para mulheres, pois nesse período as escolas eram separadas por sexo.

Vale ressaltar que a experiência de se trabalhar tempos diferenciados, associando as vivências dos estudantes, através da pedagogia da alternância, se expande para outros países, como Itália, dentre outros. No Brasil, chega através de um padre Italiano Humberto Pietrogrande, que contribuiu na organização dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no estado do Espírito Santo em 1969, período em que o país vive a ditadura militar, marcado pela repressão aos movimentos sociais, camponeses, líderes sindicais e outros que julgassem ameaçar a ordem vigente.

A Pedagogia da Alternância, que foi trazida ao Brasil por Italianos nas EFAS⁴³ no Espírito Santo e na década de 80 por franceses pela União Nacional das Casas Familiares Rurais (UNMFRs) na região do Nordeste, nos municípios de Arapiraca, em Alagoas, e Rancho das Almas no estado de Pernambuco. Depois expande-se para os estados do Pará, Maranhão e Amazonas.

Atualmente, segundo UNEFAB (2016), são cento e quarenta e cinco (145) EFAS e cento e dezoito (118) Casas Familiares Rurais - CFRs⁴⁴, totalizando 263 experiências educativas em alternância. No campo pedagógico, uma das preocupações que se pretende estabelecer com o ensino está no campo da formação integral, compreendida em sintonia com a produção do conhecimento, tendo a pesquisa como elemento norteador da aprendizagem.

Outra questão referente à educação como formação integral está na importância do educando em compreender a si mesmo e a sua comunidade, o que

⁴³ Segundo Queiroz (2007) a EFAs foi adequada da experiência francesa para a Itália, sendo realizadas algumas mudanças. O ensino é o fundamental II do 6º ao 9º ano é ofertado em quatro anos, são 15 dias na propriedade e 15 dias na escola.

⁴⁴ Segundo Queiroz (2007) as CFRs utilizam a pedagogia da alternância de origem francesa, trabalhando em parceria com o poder público e demais órgãos da comunidade. São três anos de atividades pedagógica, sendo três semanas na propriedade, meio profissional e uma semana em regime de internato na escola. As do norte e nordeste são ligadas aos movimentos sociais. Essas experiências acentuam sua formação na parte técnica do agricultor.

Para Gallo (2002) consiste em ter e assumir a liberdade, para isso é necessário se conhecer por inteiro, como um ser social, tudo articulado e integrado, ou seja, se perceber e se reconhecer em todas as suas facetas e características. Nesse sentido, a aprendizagem está pautada na solidariedade, no diálogo, para contribuir na efetivação de sujeitos autônomos, críticos e solidários, isto com o intuito de abrir caminho para um novo tipo de sociedade, onde a igualdade seja uma premissa.

A formação integral é o que se almeja alcançar com a pedagogia da alternância. Por isso, a interação dos tempos escola e comunidade se fazem em um movimento dialético, de espaços de aprendizagens que se intercomunicam, em um diálogo permanente. Pois o conhecimento não pode ser dissociado do que acontece na comunidade e no mundo. Neste sentido, compreender a materialidade camponesa através da memória, do trabalho, da luta e da resistência é resgatar a origem de sua identidade, e reconhecer-se, como diz Freire (1980, p.34), “ser humano é um ser de raízes espaços-temporais”.

Os espaços e tempos de aprendizagens são considerados na alternância pedagógica⁴⁵, que é como se intitulou na LEDOC/IFPA o modo como os tempos acadêmicos e tempos comunidade se interconectam. Esses se referem a uma necessidade de se trabalhar com a ação-reflexão-ação, buscando agregar as temáticas das disciplinas, com as interpretações da prática educativa que os discentes possuem como educadores do campo, assim como moradores de uma localidade rural. Para isso, o curso possui uma organização didática diferente das tradicionais licenciaturas, por considerar as observações e análises, através da pesquisa na comunidade, em que seus educandos estavam inseridos.

No que se refere à organização do TC, os discentes do curso elaboravam um relatório, que contemplava todos os componentes curriculares dos TAs, a ser entregue no início de cada semestre. Portanto, o que se pretendia, segundo o PPC/IFPA (2012), é uma análise interdisciplinar, que compreendesse as disciplinas e as observações de campo, guiadas através de um plano de pesquisa que articulava o eixo temático, com as questões a serem analisadas na comunidade, escola e nas organizações sociais. Sendo assim, em cada início de TA, o primeiro

⁴⁵ Na LEDOC por ser um curso de formação de nível superior, se utilizou o termo alternância pedagógica, se trabalhou com a pesquisa como princípio educativo, através da orientação dos planos de pesquisa na comunidade, assim como, a pedagogia da alternância, mas não seguiu com todos os instrumentos pedagógicos utilizados pela mesma, nas EFAs e CFRs, que formam nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, para mais esclarecimentos - ver dissertação de Silva (2008).

momento era a socialização dos relatórios em que os educandos partilhavam suas produções e vivências, considerado um momento de trocas de experiências e de muitos aprendizados. Como destaca Josiel (E5, 2015) “a socialização do TC significou um grande aprendizado, através do encontro de ideias e realidades que nos possibilitou construir reflexões importantes de saberes, culturas e identidades”.

O momento pedagógico conhecido na LEDOC por socialização do TC, segundo o PPC/IFPA (2012), é parte constitutiva da formação acadêmica, em que as pesquisas realizadas pelos discentes são consideradas construções e produções de novos saberes, novos conhecimentos sobre a educação do campo e sobre a prática educativa na Amazônia Paraense, *locus* de vivências e experiências dos educandos.

A socialização do TC, no âmbito da LEDOC, é uma tarefa coletiva, onde professores que atuaram no TA precisavam estar presentes, para poderem conhecer a pesquisa realizada pelos educandos. Contudo, segundo Fernanda (C1, 2015):

s professores que eram de outros campi, por não ter recursos de diárias não participavam, os que vinham eram os do próprio campus, mas nem todos. Os das disciplinas de Prática Educativa, e Metodologia Científica participavam por serem os que orientavam para a pesquisa na comunidade, e que consideravam uma nota para o relatório e a apresentação da produção escrita.

A disciplina de Prática Educativa, com a sua competência em dialogar sobre o conceito de educação, de prática pedagógica, cotidiano escolar e a de Metodologia Científica, por considerar a especificidade da pesquisa, eram as disciplinas fundamentais na condução da socialização do TC. Sendo assim, os diferentes tempos de aprendizagens resultam tanto no acesso às diferentes áreas do conhecimento, assim como na pesquisa e na organização das observações ao longo do processo formativo. Esses momentos de contatos do educando com os contextos das realidades locais contribuíram com sua formação sem que houvesse distanciamento do espaço onde ele vive (PPC/IFPA, 2012).

Neste sentido, ao considerar o espaço onde vivem seus discentes, a LEDOC possibilita as condições de reflexões, como o da história de vida, que se configurou como o primeiro eixo temático, em que os educandos apresentaram suas memórias, lutas e desafios. Esse processo contribui em se perceber enquanto sujeito da práxis,

como diz Freire (1980, p. 26), “A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo”.

Considerar a dinâmica que se estabelece com os diferentes tempos e espaços de aprendizagem TA e TC necessita da interdisciplinaridade, que se encontra na medida em que os educandos estabelecem as relações com as disciplinas, e a pesquisa na comunidade, ou seja, por mais que os professores no processo formativo tivessem dificuldades no trabalho interdisciplinar, ao considerar os eixos temáticos na pesquisa e as disciplinas, percebe-se que essas possibilitaram a organização temática das áreas do conhecimento por parte dos educandos. Com relação a isso e segundo Clara, (E8, 2015): *“Cada tempo comunidade era o momento de investigar a escola, e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Nessa tarefa aprendemos muito, como utilizar as diversas informações das disciplinas na escrita do texto”*.

O trabalho do professor na perspectiva interdisciplinar na LEDOC se faz necessário, pois o curso forma por área de conhecimento, e para isso, a formação continuada da equipe docente é importante, pois, segundo Molina e Sá (2011, p.47): “A interdisciplinaridade se coloca como uma exigência metodológica e epistemológica, provocando a realização de um processo permanente de quem atua, tendo em vista a inexistência dessa prática na formação anterior dos mesmos”.

A necessidade da formação continuada dos professores da LEDOC e a participação nas dinâmicas que ocorreram durante a socialização do TC são necessárias para a organização do coletivo de professores, que, tendo em vista o trabalho pedagógico interdisciplinar, podem trazer para a ação docente a possibilidade de conectar conhecimento, através de planejamentos integrados, pesquisa de campo, unindo objetos de cada disciplina, dialogando temas comuns. Isto possibilita a inter-relação das áreas, contribuindo assim com a formação de educadores do campo.

Destaca-se que a alternância pedagógica, tendo a pesquisa como princípio educativo, orienta os educandos a olharem para a escola da comunidade, por isso que as atividades realizadas no TC compreendem como objeto de estudo a formação dos educadores, como demanda Costa (2012), tendo em vista a observação, intervenção e a análise. Isto está no sentido de considerar a

experiência que os discentes trazem, pois a maioria já é de educadores, e analisar a própria prática é uma ação e reflexão que possibilita rever o ato de educar.

Por considerar a concepção do conhecimento como uma construção histórica e social, e o papel dos sujeitos como um ato político, se faz necessário trazer a interdisciplinaridade como uma necessidade na organização pedagógica, pois o objetivo está na compreensão da área de conhecimento, para se superar a visão disciplinar fragmentada e dominante. É preciso pensar o quanto complexa é a realidade, por isso que, segundo Luck (2000), nenhuma fonte de conhecimento se completa em si mesma, mas sim fundamentalmente no diálogo, fazendo relações com outras formas de saberes, surgindo, assim, novas compreensões da realidade.

Compreender que em um processo de formação de educadores do campo é preciso unir o conhecimento com a reflexão sobre a prática educativa, isto é uma das características principais para se fazer essa relação que está no estabelecimento da ação dialógica, mediada pelos diferentes saberes e pelo respeito às trajetórias dos sujeitos, pois são esses que farão a diferença em sala de aula, tendo como um dos pressupostos a reflexão da ação, que permite o entendimento do seu fazer, enquanto educadores.

Neste sentido, e considerando as experiências dos educandos e as reflexões com as teorias trabalhadas em sala de aula que se constitui a alternância pedagógica. Destaca-se que, na realização das disciplinas, com a intenção do princípio da interdisciplinaridade, a partir da presença de dois docentes de disciplinas diferentes em um mesmo período, em alguns momentos estes conseguiram dialogar. Todavia, é preciso haver sempre a compreensão de que é necessário o compromisso do docente nas atividades de socialização do TC, assim como nos planejamentos, como condições importantes para o bom desenvolvimento do diálogo interdisciplinares, mediados pela pesquisa-ação-reflexão na comunidade na qual os alunos vivem e atuam como educadores.

Para sistematizar o TC e o TA foi criado um instrumento intitulado Plano de Pesquisa (PP), que propõe aos discentes em cada semestre a partir do eixo temático, analisar tendo como guia as questões propostas. Isto acontecia em cada semestre, baseado no princípio da pesquisa-ação-reflexão. Essa proposição se baseia no olhar a realidade e reaprender o que dela se pode abstrair, a partir de perguntas, como: de que forma os sujeitos do campo produzem as condições

necessárias à sua existência material, no sentido econômico, social, cultural e ambiental (PP/IFPA, 2011).

As questões orientadoras em sua maioria tinham relação com o trabalho, sistema de produção na unidade familiar agrícola, diagnóstico sócio ambiental, concepção de escola e a relação com o cotidiano, compreensão de gestão da escola, relação com a comunidade e outras. Essas indagações propiciavam ao educando investigar a realidade para poder ter embasamento para as intervenções. Desse modo, era solicitada alguma atividade na escola e ou comunidade na qual os alunos estão inseridos, e que socializassem a experiência e os conhecimentos que teriam sido aprendidos durante o TA.

Ao propor a sistematização através de um relatório e/ou um artigo sobre a experiência tanto da pesquisa quanto da intervenção realizada, tal metodologia se constitui, segundo PP/IFPA (2011), em um processo de potencialização dos conhecimentos, já referenciados no TA na perspectiva de melhoria da educação e das escolas do campo, construindo assim uma relação direta de pesquisa/formação/partilha de saberes das comunidades onde os educandos estão inseridos.

Além da escola e da comunidade, outra instância de observação e análise é o espaço onde os sujeitos vivem e produzem no campo. Esse pode ser caracterizado, segundo PP/IFPA (2011), como uma unidade complexa administrada pela família, abrangendo tanto o sistema de produção (subsistema de cultivo, de criação, de extrativismo, de beneficiamento, dentre outros), como o sistema de consumo (reprodução), que são economicamente bem sintonizados. Neste sentido, pode se compreender essa combinação, como o sistema, tendo como as suas organizações a família e a unidade de produção.

No tocante à pesquisa, tendo como princípio a ação-reflexão, que é o que se propõe na LEDOC, têm-se os elementos da percepção sobre a prática educativa desses educandos, assim como o campo em suas dimensões, compreendendo-o desde a escola às unidades de produção, e outras relações que possam se estabelecer nesses territórios. Por isso que se observa a necessidade do entrelaçamento dos sujeitos na vida e na construção dos conhecimentos que os organizam, como expressa Brandão e Streck (2006, p.13):

“uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”.

Os processos mútuos que se engajam na pesquisa e a possibilidade de olhar para onde se vive e se trabalha, como o que acontece na maioria dos educandos da LEDOC, possibilita os processos mútuos de aprender-ensinar a que Franco (2016) faz referência, baseados na dinâmica do estranhar-compreender. Nesse movimento os educandos da LEDOC vão se constituindo como pesquisadores, no estranhar, refletir e compreender o que se expressa em sua volta, percebendo como tais situações observadas influenciam na sua vida e na dos demais da comunidade. Essa possibilidade de analisar e intervir é intitulada no PPC (2012) como a pesquisa-ação, que foi utilizada nos TAs e TCs.

A pesquisa-ação aqui mencionada refere-se à contribuição de Alarcão (2003), que afirma tratar-se de uma metodologia que compreende a intervenção, observação e a reflexão. Por isso, o mesmo considera a importância da reflexão crítica sobre a ação pedagógica do educador, afirmando que essa possibilidade pode deixar mais latente o quanto seu protagonismo é salutar para a educação crítica e transformadora. Assim como Schön (2000) com a noção de professor reflexivo, processo esse, que se dá na ação e reflexão da ação. Já para Freire (1987) suscita que a pesquisa-ação se faz no diálogo, e para isso necessita do universo cultural comum entre os pesquisadores e sujeitos da prática.

Nesse contexto, é fundamental a postura de partilhar valores e agir de modo coerente com as expressões tanto dos alunos como dos demais que compõem a escola. Com isso, o diálogo adquire a perspectiva de problematização da realidade e de crítica. Ao investigar com mais detalhes sua realidade, o educador contribui, segundo André (1997), com a sua autonomia, condição importante quando se trata da prática social, e da experiência de educador, em seu caráter formativo e dialógico.

É buscando trazer discussões da práxis como ação transformadora e do diálogo que o próximo tópico irá refletir sobre a prática educativa e as concepções que envolvem os egressos da LEDOC.

4.4 Prática educativa: concepções que envolvem os egressos da LEDOC

De maneira geral a educação tem passado por diversas modificações no âmbito das políticas educacionais, muitas das vezes dissonantes com o desejo da sociedade civil. Por sua vez, o ensino vem sendo responsabilizado em promover a formação para a cidadania e ao mesmo tempo ser fomentador do progresso individual e da sociedade, em um duplo movimento de marca individual e coletiva.

Assim, colocam-se sobre o processo de formação novas necessidades, não apenas do conhecimento em si, mas também nas formas de elaboração e apropriação do mesmo. Sabemos que esse conhecimento, no âmbito da escola, encontra-se fragmentado e compartimentalizado nos modelos das disciplinas tradicionais, organizadas nas formas de currículos escolares, traduzidos em conteúdos, muitos dos quais dissociados entre si e fora da realidade concreta dos educandos. Assim, como pensar em uma prática educativa que vá de encontro a esses modelos normativos tão arraigados no chão da escola?

De acordo com os princípios e fins da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9304/96 assinala a necessidade de:

- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Tais princípios de finalidade que embasam a lei colocam a educação escolar com o desafio de inserir em sua proposta pedagógica as recomendações da referida lei. No entanto, é necessário ponderar que, para isso, o professor precisa ter uma formação que o permita não apenas ter esses conhecimentos, mas de um modo geral, como isso se traduz na prática educativa do seu fazer?

Pensar sobre a educação na atualidade exige um exercício de reflexão sobre em que contexto ela se coloca. Sendo assim, não é um percurso fácil. Traduzir essa educação em prática educativa, na qual a escola se coloca como espaço de exercício profissional do professor remete a configurar que espaço é esse e que profissional está nele inserido, e, para além disso, em que sistema esses educadores estão inseridos?

A formação dos licenciados os coloca em posição dos profissionais da educação, de acordo com a Lei 9394/96. Como profissional que exerce a docência

em sala de aula, isso acena para uma prática educativa marcada pela intencionalidade em que se colocam em jogo os sujeitos das mesmas: os alunos e professores. No caso dos professores, estes são responsáveis pelos conhecimentos ou saberes que nortearam a sua prática e eles (os saberes) demandam o campo de formação, no qual os mesmos foram formados.

No entanto, é necessário enfatizar que a formação inicial em si não pode ser o fim. É necessário que os professores estejam em constante processo de formação continuada. Sobre esta questão Freire (2014) é enfático ao afirmar que: [...] “na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima”. (2014, p.44).

De maneira geral, parte-se da premissa de que a prática educativa tem como horizonte a transmissão de saberes, mas, para além de uma mera transmissão, é necessário que ali se ensejem trocas entre os sujeitos. A contradição existente nesta relação está relacionada a como ela se coloca entre os sujeitos. Para muitos, a relação de poder e de domínio se centra na figura do professor como detentor de todo conhecimento, e o aluno como sujeito passivo da mesma. Mesmo que essa prática seja bastante questionada entre vários autores, dentre eles, Freire (1992; 2000; 2002; 2005; 2014), a mesma ainda assim se encontra inserida em nossas escolas, e muitas vezes determinada pela estrutura e organização escolar.

Assim, refletir sobre a prática educativa faz-se necessário apontar que essa é permeada por concepções de sociedade e de mundo, que não é neutra, e que necessita ser comprometida com a educação transformadora. Esta passa também pelo ato de educar, pois o “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2014, p.47). Para isso, a prática educativa precisa estar envolvida com a dialética, que se insere na reflexão constante sobre a ação do educador crítico e criativo, o que Schmitt (2011) sugere que é o agir no mundo como sujeitos emancipados⁴⁶.

Nesse sentido, a prática educativa é dimensão da formação humana e está para além do campo pedagógico, pois compreende os processos que envolvem os

⁴⁶ Sujeitos emancipados para Silva e Mata (2014) é algo que está relacionado ao movimento dos indivíduos não apenas nos interesses individuais, mas do coletivo, da sociedade humana. Esse processo perfaz o caminho de perder-se de si e se colocar exteriorizado, reconhecendo em si a totalidade das relações concretas historicamente, nesse movimento segundo as autoras contribuirá para a emancipação humana.

educadores, a postura crítica em sala de aula, a vivência desses sujeitos nos seus espaços de atuação (escolas, comunidades, sindicatos e outros). Essas experiências contribuem para as análises e percepções de mundo, de classe, das condições que vivem e da superação das desigualdades. Para Freire (2014) a natureza da prática educativa é muito mais que treinar, mas de superar os obstáculos em que se vive.

Um componente importante em uma prática educativa crítica está na ação-reflexão-ação, o que em Freire (2014) remete à relação de educadores e educandos. Ambos aprendem, apesar das diferenças, mas não se reduzem a meros objetos um do outro, sendo, ao contrário, sujeitos em interação com o conhecimento e experiências vivenciadas. Com isso, a problematização é o ponto de partida da percepção da realidade, principalmente no ato de pesquisar. Freire (2014) se refere ao ciclo gnosiológico na relação ensinar e aprender do conhecimento já existente, que está na dialética da análise sobre uma prática em que se melhora na atuação enquanto educador e se aprende na sua função.

O cunho gnosiológico trazido por Freire (2014) se refere à necessária relação política na reflexão com a problematização do que se ensina, pois o educar é um ato político e não neutro. Educação é uma forma de intervir no mundo, que pode tanto reproduzir a ideologia dominante, como desmascará-la, e é no entendimento das relações sociais existentes, na reflexão crítica da realidade que se atribui sentido e significado no que é proposto no ato de ensinar, e isto contribui, segundo Schmitt (2011), para formação de sujeitos autônomos e emancipados. Segundo Roseli (E1, 2014),

Me formei nos encontros regionais do MST, nas formações, nas ações diretas, nas ocupações. Isto contribuiu na minha prática educativa, pois vivi e me criei no movimento dialético, de pensar, se indignar e refletir as questões sociais, e principalmente vivenciar no assentamento e na escola. A formação na Licenciatura me ajudou a relacionar essas experiências com os conhecimentos acadêmicos. Mas participar do movimento foi fundamental para ser o que sou hoje.

A participação nos movimentos sociais contribui com a prática educativa dos educadores, como pode ser percebido no relato de Roseli (E1, 2014). Para Arroyo (2003), essas experiências deixam marcas nos atores sociais, devido ao pensar e ao fazer educativo como foco de formação de seus sujeitos em ação coletiva, como os Sem Terra, Sem Teto, Sem Creche, como sujeitos coletivos e históricos, que estão

em movimento, trazendo as diversas experiências como momentos educativos, ao se apropriarem dos processos de produção e formação humana, se reeducando nas interrogações e reflexões de suas origens e nas vivências de lutas.

O ser histórico e coletivo dos movimentos sociais, como os Sem Terra coopera com a necessidade de ser organizado, e isto repercute na prática educativa das educadoras ligadas a esses movimentos, que buscam na associação de pais, nos conselhos escolares e nas associações de produtores do assentamento o envolvimento com as questões da escola, como projetos, enfrentamento com a prefeitura para a merenda escolar, e outros, assim como o envolvimento dos alunos nas questões do ensino, nas místicas⁴⁷ em sala de aula (cantam músicas do MST, leem poemas), e o frequente diálogo da relação entre realidade e os conteúdos das disciplinas.

Nas comunidades rurais que visitei, as prefeituras e os vereadores controlam as demandas da escola, nas indicações de professores contratados, nas direções e coordenações pedagógicas, e os educadores egressos da LEDOC, apesar de tentarem aglutinar os pais e o corpo escolar, na maioria das vezes estão sós, e acabam por focar suas atividades em sala de aula, com relações do conteúdo com a realidade dos alunos. Tanto os educadores que são militantes do MST quanto os demais enfocaram nas conversas que tivemos a necessidade da problematização do ensino, refletindo sobre os significados e as relações com o que os alunos vivenciam.

A reflexão da educação problematizadora, contribui na apropriação da prática educativa dialógica, no reconhecimento do ser enquanto histórico, incompleto e em constante diálogo com a natureza e a cultura, essas inerentes ao processo de existência humana. Assim se fundam as relações entre os sujeitos e suas interações consigo e com o outro, e o ato de educar se envolve na atenção ao contexto em que se está situado, pois “saber se funda na comunhão com os outros saberes para compreender a sociedade que tem e a que se quer” (FREIRE, 2001, p.45).

Por isso, os educadores egressos da LEDOC buscam a interação pedagógica com seus alunos, através da aproximação do conteúdo com a realidade, na reflexão com a problematização do ensino, através de questões pertinentes à

⁴⁷ Para aprofundamento acerca do significado da mística do MST ver MEDEIROS. Evandro Costa. A dimensão educativa da MÍSTICA SEM TERRA: a experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”. PPGE-CED/UFSC. Florianópolis SC, 2002.

comunidade. Outro elemento importante consiste na reflexão de que a educação é um processo inacabado, que se faz na busca constante, como elucida Rosa (E4, 2017), “tenho cotidianamente uma prática reflexiva, mas para isso, preciso repensar todos os dias, o que vou trabalhar, como, quais relações posso fazer com a comunidade, e assim vou aprendendo”

Os desafios postos aos educadores do campo são muitos, e, na maioria das vezes, esses acabam realizando ações individuais, pela dificuldade de se trabalhar no coletivo da escola, mas mesmo assim, vão chamando atenção dos alunos e demais professores, principalmente por compreenderem o movimento dialético e dinâmico que envolve a escola, movimento que Freire (2001, p.42) aponta como o necessário “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A prática educativa no cotidiano remete à discussão da práxis libertadora, que na autoanálise da ação pedagógica do ser educador pressupõe a transformação do ensino e da realidade, fundada no diálogo e na reflexão. Pois, sendo a práxis histórica e social, essa contribui na reflexão que Freire (1987) chamou de passagem da consciência ingênua à possibilidade da crítica e da transcendência.

Neste contexto, a categoria diálogo em Freire (1992), além de possibilitar a interação, também é considerada um fenômeno humano, fruto da existência. Através da relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com a sociedade, mediada pelo exercício da análise crítica que se busca, o que se quer aprofundar ao nível de conhecimento. Ou seja, os conteúdos de ensino são frutos desse levantamento trazido das relações dialógicas. O ato de questionar com seus educandos, acerca das suas compreensões, é um momento de inquietação de ambos, educadores-educandos, e isto possibilita dar significado ao ato de ensinar e de aprender.

Sendo assim, o diálogo se estabelece tendo como elementos principais as contradições básicas existentes na sociedade. Essas situações são problemas que desafiam e exigem respostas, não só teóricas, mas também em nível de intervenção para a compreensão e resolução das questões levantadas. Esse exercício surge através do que Freire (1992) organiza chamando de “situação-limite” para transcender esse estado e estabelecer o “inédito viável”. As barreiras enfrentadas pelos indivíduos em suas diferentes conjunturas que envolvem exploração, dominação são identificadas como as situações limite, que, através da atitude crítica,

analisa as condições vivenciadas, e podem propor novas possibilidades na crença do sonho possível.

A superação da “situação limite” e o emergir do “inédito viável” são estabelecidos pela educação problematizadora que se esforça em propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade. Nesse exercício de reflexão que possibilita pensar o mundo, identificar suas contradições e trazer elementos que proponham seu enfrentamento é que se encontram as premissas do que Freire (1992) aponta como temas geradores. Este só pode ser compreendido na relação ser humano e mundo, na reflexão com a realidade, essa ação-reflexão-ação é denominada de práxis, que segundo Freire (2010), compreende a existência a partir da relação subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão, para potencializar a capacidade de atuar diante da realidade e de transformá-la.

Na educação libertadora, a tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipe interdisciplinar, iniciando com o levantamento do universo temático vivenciado pelos educandos recolhidos através da investigação in loco, espaço onde vivem os educandos, para a compreensão da realidade e intervenções na mesma.

No processo de contextualização do ensino, tendo em vista o levantamento do tema gerador, existem alguns apontamentos trazidos por Freire (1987), quando um grupo de indivíduos não expressa as suas inquietações, pode-se trazer para a discussão um tema dramático, ou mesmo o silêncio sugere uma problemática que pode ser identificada. Geralmente essa postura do não falar é resultante das “situações limites” que foram vivenciadas pelos indivíduos. É nesse sentido que “o processo de busca da temática significativa, já deve estar presente na preocupação pela problematização dos próprios temas, por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico cultural”. (FREIRE, 1987, p. 57).

As expressões utilizadas por Freire (1987) de “palavras geradoras”, assim como os “temas geradores”, são as bases para construção de um programa de ensino que se consolida na visão de que o ensinar e aprender exige-se de ambos, educadores e educandos. Ao mencionar o termo da incompletude, o autor lança a importância da curiosidade e do questionamento como elementos necessários e constantes na relação ensino e aprendizagem, “É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende” (FREIRE, 1997, p.19).

A criticidade é condição fundamental para a leitura da palavra e do mundo. Assim, Freire (2014) traz essas interpretações que provocam insatisfações em relação ao que está posto, podendo a partir daí gerar a transcendência, pois o acesso ao ensino crítico demanda uma compreensão que faz do investigar e do fazer ciência o ato de “descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousavam à espera do desnudamento” (FREIRE, 1997, p.68). Na medida em que se descobre e se compreende o significado da apropriação do conhecimento, é possível desvelá-lo.

Nesse sentido da apropriação da leitura de mundo e da palavra e das possibilidades do conhecimento que o educando se fortalece, segundo Freire (2014) enquanto sujeito cognoscente. Nesse movimento de apropriação de sua realidade é possível que se torne produtor de conhecimento, que inventa e se reinventa, em uma relação dialética de ação e reação diante das contradições presentes na sociedade. Isto possibilita uma outra relação entre o ensinar e o aprender mediado pela criticidade. Por isso, que “a prática educativa crítica, implicante do pensar, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Assim, é importante trazer a reflexão de que a prática por si própria remete à consciência comum. Segundo Vázquez (1977), essa se sobrepõe à teoria ao considerá-la inútil, pois não satisfaz a necessidade imediata do que se chama de homem comum:

Para o homem comum a prática é auto-suficiente, não reclamando outro apoio ou fundamento que não seja ela própria; essa a razão para que ela se lhe apresente como algo que se subentende como seu e que não oferece, portanto, um caráter problemático. Sabe ou pensa saber a que ater-se com respeito a suas exigências, pois a própria prática proporciona um repertório de soluções. [...] A prática fala por si mesma. (VÁZQUEZ, 1977, p. 14).

Na ação do educador, somente a prática não dá conta das demandas que envolvem os processos pedagógicos, pois teoria e prática são interligadas, se complementam, o que se efetiva na práxis, através das reflexões sociais, políticas, econômicas, educacionais e outras. Vázquez (1977) destaca que a práxis é uma ação consciente e transformadora das mudanças sociais, pois é uma atividade humana que se manifesta na e a partir da realidade.

Refletir sobre a prática educativa como ação transformadora da realidade em uma perspectiva crítica pressupõe considerar as contradições de classes como instrumento de concepção da sociedade em que se vive, compreendendo sua dinâmica e sua superação. No campo da educação, para o exercício da docência, segundo Pio et al (2014), há a necessidade de se apropriar das principais categorias levantadas pelos estudos de Freire (1992, 1994, 2000, 2003, 2005), nas concepções de humanização, dialogicidade, problematização e emancipação.

Ao enunciar como ponto de partida a situação concreta, Freire (1987) parte da experiência do que se vive como o momento da reflexão da práxis, trazendo a problematização da realidade, a humanização na crença do sonho possível, no diálogo como caminho para a troca de saberes e na emancipação para a libertação. Liberdade essa coadunando com a participação livre e crítica dos educandos, como sentimento essencial da prática educativa, que está na práxis pedagógica do educador. Educar para libertar-se, e assim contribuir com os discentes, pois, para Freire (1987), a libertação dos oprimidos é obra deles próprios.

A prática educativa reflexiva, tendo a práxis como elemento norteador, propõe, segundo Vázquez (1977), a aliança entre teoria e prática como a maneira ideal para formar professores, pois a teoria corresponde à consciência humana e ao seu poder criador e transformador, enquanto a prática refere-se à atividade humana produtiva e político-social. Essa interação contribui na libertação trazida por Freire (2000), que elucida que a práxis é a pedagogia empenhada na luta por liberdade.

A relação teoria e prática voltada para uma práxis transformadora também se faz de fundamental importância no campo da formação do educador, o que, segundo Bernardes (2009), necessita do alimentar-se das teorias para explicar as ações que ocorrem no cotidiano da escola e nos diversos espaços educativos. Nesse contexto, a LEDOC contribuiu com seus educandos, ao trabalhar em todos os semestres as observações, intervenções e análise das questões referentes à comunidade e à escola, para buscar entender as dimensões que ocorrem nesses espaços, no sentido político, da gestão educacional, nas dinâmicas da produção e demais temáticas que permearam a alternância pedagógica.

Destaca-se que separar a teoria da prática está relacionado à divisão do trabalho manual e intelectual, implementada pelo modo de produção capitalista, pois dessa forma, se dificulta a percepção das contradições em que está inserido esse modelo. Uma das questões que contribuíram para uma outra lógica de compressão

de mundo e sociedade está em trazer a práxis, que requer uma relação dialética onde a teoria não se restringe a prática, “mas a complementa e, ao mesmo tempo a faz desenvolver-se, tendo como fronteira sempre a sua concretização por meio da ação humana” (BERNARDES, 2009, p.11).

A superação da dicotomia teoria e prática, da qual Kosik (1978) trata, numa reflexão sobre práxis em um nível mais elevado, que é a crítica, requer uma tensão dialética, que consiste em unir o pensamento e ação, o que possibilita a ação crítica do ser social, no sentido da transformação. Essa compreensão vem sendo discutida como basilar na prática educativa, ao refletir sobre a intencionalidade pedagógica, como um processo consciente que, ao articular teoria e prática, gera a práxis educativa necessária na atividade do educador.

A prática educativa produz uma práxis inventiva e criadora no conhecimento, cultura e ação política. Para Freire (2010), essa noção está na base do educar, ao relacionar o sentido de humanidade desses sujeitos que vivem, sentem, se envolvem, trazendo o educador tudo isso para si na sua compreensão do ser docente. Essa construção se desenvolve no curso de formação, na experiência cotidiana, nas relações teoria e prática que vão se estabelecendo nas trajetórias dos sujeitos da pesquisa, que, mesmo sendo desafiados pela falta de estrutura das escolas, por gestores e coordenação pedagógica que não envolvem o coletivo, ainda assim, tem nítida esperança, nítida crença de que a educação transforma cria novas possibilidades para educandos e educadores.

No decorrer dos capítulos anteriores foram realizadas discussões teóricas, e contribuições das falas dos sujeitos da pesquisa, assim como percepções da pesquisadora. No próximo capítulo está o tecer os fios, que envolve principalmente os achados do campo e o encontro com as categorias, e suas respectivas análises.

5 TECENDO OS FIOS ENCONTRADOS NA PESQUISA DE CAMPO: O ENCONTRO COM AS CATEGORIAS

Num fio de linha, amarra-se o que é importante. Num fio de linha. Segure essa ponta bem firme nas tuas mãos. Então a história começa e vai e volta e vai e vem. (Bia Bedran⁴⁸).

Neste capítulo estão os achados da pesquisa de campo, resultantes da organização e análises dos dados que definiram as categorias da interdisciplinaridade, formação por área de conhecimento e a prática educativa.

No que se refere à interdisciplinaridade, esta foi considerada desafiante tanto no processo formativo no curso da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), quanto na prática educativa dos egressos, que são educadores e educadoras do campo.

A formação por área do conhecimento se expressa por meio da estrutura do curso, enfrentando, por isso, dificuldades no que diz respeito à compreensão por parte de muitos quando se trata da atuação na perspectiva que a referida formação demanda, uma vez que a prática educativa balizada nessa perspectiva deve ser permeada pela educação contextualizada, exigindo principalmente dos educadores a busca em relacionar o conteúdo escolar com a realidade dos educandos. É por essa realidade que a Educação do Campo enquanto proposta presente nas falas dos sujeitos, se configura como um dos achados da pesquisa, trazendo concepção que envolve luta e diálogo.

Essas questões são necessárias no sentido de apresentar as demandas dos sujeitos, assim como as reflexões sobre as mesmas. O capítulo está organizado com os seguintes tópicos: 1) A referência na análise de conteúdo 2) Interdisciplinaridade: desafios da formação da LEDOC e as compreensões dos sujeitos da pesquisa; 3) a prática educativa nas observações da pesquisa de campo e nas reflexões dos educadores egressos da LEDOC; 4) a formação por área de conhecimento: reflexões da LEDOC e nas escolas do campo, e, por último, 5) a educação do

⁴⁸ Trecho da música retirado do site <https://www.vagalume.com.br/bia-bedran/fio-de-linha.html>

campo: alternativas e compreensões elucidadas através dos sujeitos na pesquisa de campo.

5.1 A referência na análise de conteúdo

Tecer fios de uma pesquisa acadêmica, relacionando os achados do campo, organizando-os e sistematizando-os, é uma tarefa que necessita do movimento de ir e vir, como uma história que, para ser contada, precisa de atenção, de estudos, para que se compreenda aonde se quer chegar. Durante todo o percurso da tese essa foi a minha tarefa, apresentar ao leitor o desdobramento do objeto de estudo, que é a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do IFPA, campus de Castanhal-Pa.

Para se chegar aos resultados da pesquisa de campo, como foi escrito no capítulo 3, que trata do percurso metodológico, buscou-se uma referência na análise de conteúdo, que não foi aplicado em todos os seus aspectos, devido ao minucioso trabalho que requer. O que foi realizado tendo essa influência está na organização de quadros com temas recorrentes e as frequências de emergência dos temas, no sentido de compreender os enunciados postos nas falas dos sujeitos,

Optou-se pela análise de conteúdo, por permitir compreender as várias faces do fenômeno pesquisado, e os elementos que conflitam devido à dinâmica histórica que envolve a sociedade e o conhecimento. Nesse sentido, essa abordagem está em consonância com a concepção histórica dialética, o que, para Trivinos (1987), auxilia em uma visão mais ampla, por considerar o contexto da análise, e não se ater apenas nos aspectos superficiais manifestados na coleta de dados.

A importância da análise de dados no método dialético, segundo Trivinos (1987), está na necessidade de se inserir na mesma o contexto e a história, pois, segundo o referido autor, deve-se considerar não somente o conteúdo, mas também seu contexto, ou seja, deve-se levar em consideração o estudo dos indivíduos envolvidos em uma realidade que é social e histórica. Para isso, é importante a referência da organização dos dados a partir da análise de conteúdo, que objetiva identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema (VERGARA, 2005). Tal postura demanda considerar na análise de conteúdo a pré-análise (BARDIN, 2012), em que a organização do material coletado foi realizada, através das falas dos sujeitos, por meio, das entrevistas e observações referentes às categorias da

Interdisciplinaridade, da formação por área de conhecimento, e da prática educativa e a Educação do Campo, elementos recorrentes nas falas dos sujeitos.

Bardin (2012), em sua teoria, trata de um elemento denominado de dedução frequencial. A partir de tal teoria, buscou-se identificar os indicadores que mais aparecem nas falas dos sujeitos. Organizado por tópico de discussão em cada quadro, o conteúdo da mensagem, nas descrições do que foi dito nos momentos de entrevistas e observações relacionados à temática em questão. Tal processo se desdobrou em uma ideia básica, que se configurou em um resumo das expressões dos sujeitos. Neste trabalho, observou-se quantas vezes esse assunto apareceu, ou seja, atenção para as suas frequências.

Nos itens mencionados nos quadros, no que se refere ao conteúdo da mensagem e da ideia básica, há similitudes na análise de conteúdo quando são mencionados a unidade de registro e a unidade de contexto. Todavia, como essa metodologia não foi aplicada em todas as suas etapas, optei por outra denominação, seguindo a orientação de Popper (1992), que afirma haver a necessidade de flexibilidade na pesquisa, ou mesmo Thompson (1995), quando aponta para a importância da criatividade nas análises dos resultados.

A referência à análise de conteúdo está no trato com os dados, na busca de conseguir dar ao mesmo a organização que Chizzotti (2006) diz ser fundamental para compreender criticamente o sentido de uma fala em seu contexto, com seus conteúdos latentes, e com as significações explícitas ou mesmo ocultas. E ainda, como considera Vergara (2005), a análise está também no trabalho com os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito de um determinado tema, agrupando as falas em torno de um assunto, que diz respeito ao objeto de pesquisa.

Neste contexto, o caráter qualitativo, tendo como referência a análise de conteúdo, está na interpretação acerca de determinadas temáticas, pois o mesmo procura considerar a totalidade de um texto, de modo a identificar as frequências de um tema, ou seja, agrupar conteúdos e falas afins, estabelecendo uma organização dos achados.

Esse sentido citado permitiu um trabalho inicial de articular os temas e as falas, o que se desdobrou em conteúdo da mensagem, e na ideia básica e sua respectiva frequência, situando, assim, as categorias da interdisciplinaridade, da formação por área de conhecimento, da prática educativa e da educação do campo,

o que será apresentado em quadros e nas falas dos sujeitos, bem como nas análises que foram resultantes da pesquisa de campo realizada no ano de 2015. No decorrer dos tópicos serão explicitadas as categorias de análise e seus desdobramentos a partir dos dados coletados e sistematizados.

5.2 Interdisciplinaridade: desafios da formação da LEDOC e as compreensões dos sujeitos da pesquisa

A LEDOC se apresenta com contribuições pedagógicas, contradições, e desafios, que são resultantes do pensar as práticas educativas disciplinares, que, mesmo tentando fazer a inter-relação com outras áreas, apresentam dificuldades, o que repercutiu na compreensão do que significa a formação por área de conhecimento por parte dos egressos e professores do curso.

A temática da interdisciplinaridade não é simples, pois resulta do pensar sobre o conhecimento e o fazer pedagógico. Ambos partem de uma construção que tem suas bases na visão reprodutivista, que especializa o saber sem conexão com sua totalidade, repercutindo em um conhecimento superficial, e muitas vezes sem sentido, ocasionando um reducionismo que dificulta convergências de interpretações, e essas questões ainda persistem em cursos de formação de professores e suas respectivas matrizes curriculares.

No que se refere à LEDOC, esta realizou a formação de seus discentes por área do conhecimento, percebendo a interdisciplinaridade como algo necessário no processo pedagógico do curso (IFPA, 2012). Apesar de ser um tema que os sujeitos apontam como importante, os mesmos tiveram dificuldades em perceber ações interdisciplinares, tanto em sua formação (professores que na maioria das vezes não conseguiam dialogar com outras temáticas fora do seu campo disciplinar), quanto nas escolas em que atuam, uma vez que a gestão, coordenação pedagógica e professores resistem às mudanças e às demandas que provavelmente podem surgir em torno da interdisciplinaridade. Isto mostra que é preciso investir na formação continuada e no trabalho coletivo das unidades escolares.

Nos desafios da interdisciplinaridade na LEDOC, apresentam-se questões que se manifestam no processo de realização do curso, e na atuação dos docentes que tiveram dificuldades em realizar o diálogo entre as áreas. Apesar de a interdisciplinaridade ser apontada como uma necessidade no processo formativo do

curso, surgiram falas por parte dos participantes de que a pretendida interdisciplinaridade não aconteceu integralmente, mas apenas em alguns momentos, quando professores se envolviam com as temáticas comuns das disciplinas.

Questões como dificuldade no entendimento da importância da interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento na LEDOC, matrizes curriculares disciplinares ou mesmo avaliações por disciplinas, trouxeram reflexões de que, mesmo sendo proposta a interdisciplinaridade na formação de educadores do campo, ainda existem desafios de como implementá-la efetivamente. Sendo assim, parte-se da noção de que ainda existe uma forte relação apenas disciplinar, principalmente no que se refere à atuação dos docentes, pois muitos não acreditam ser possível dialogar entre áreas do conhecimento. Outro obstáculo a ser superado refere-se à organização pedagógica do curso, que necessita ter matrizes pedagógicas que não sejam apenas por disciplinas, mas que possam partir de projetos interdisciplinares com avaliações coletivas, para que os educandos possam compreender a área do conhecimento, e não apenas o olhar de uma disciplina.

Na pesquisa de campo, os desafios da interdisciplinaridade no curso da LEDOC foram destacados nas falas dos educandos egressos, da coordenação do curso e dos professores, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 02 - Desafios da Interdisciplinaridade no curso da LEDOC

Tópico de discussão: Desafios da Interdisciplinaridade no curso da LEDOC		
Conteúdo da mensagem/fala dos sujeitos	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Dificuldade de entendimento no desenvolvimento da interdisciplinaridade no curso, muitos professores não compreendiam ou não acreditavam no diálogo entre as disciplinas” (Fernanda, C1, 2015).</i></p> <p><i>“As aulas integradas, tem o caráter integrador, mas acabei percebendo, que em alguns momentos há a separação de disciplinas e até os professores formadores tiveram dificuldade de realizar a interdisciplinaridade (Mônica, C2, 2015)</i></p> <p><i>“O curso começou lindo, depois foi afunilando, e ficando disciplinar, mesmo com dois professores não conseguiam dialogar com as disciplinas” (Izabel, E2, 2015)).</i></p> <p><i>“No início do curso houveram disciplinas integradas, mais as avaliações eram por disciplinas”(Josias, E3, 2015)</i></p> <p><i>“As ementas da matriz curricular são disciplinares no curso, apesar do debate ser para discutir nas grandes áreas” (João, F2, 2015).</i></p> <p><i>“Nos dois primeiros semestres haviam aulas integradas, através das áreas de conhecimento, do eixo temático, articulando várias disciplinas” (Roseli, e1, 2015)).</i></p> <p><i>“Houve interdisciplinaridade com alguns professores, que conseguiram dialogar as disciplinas” (Clara, E8, 2015)).</i></p> <p><i>“O curso em alguns momentos a interdisciplinaridade estava presente, principalmente quando os professores conseguiam interagir na dinâmica das disciplinas integradas” (Tereza, E6, 2015)).</i></p> <p><i>“As formações gerais dos professores formadores deram um suporte inicial ao curso e isso contribuiu nas disciplinas integradas” (Mônica, C2, 2015)). (...)</i></p> <p><i>“O eixo temático, como o primeiro, que foi a história de vida e construção dos saberes, foi bem integrador.</i></p> <p><i>“Pra mim existia interdisciplinaridade quando os professores conseguiam relacionar as disciplinas (Rosa, E4, 2015).</i></p>	<p>Tentativas de interdisciplinaridade através das aulas integradas na LEDOC</p>	<p>(10)</p>

Fonte: Pesquisa de campo/2015

No quadro 02, as falas dos sujeitos sugerem que houveram tentativas de interdisciplinaridade, através de aulas integradas, com temáticas afins das disciplinas, com a participação de dois professores no mesmo momento em sala de aula. Contudo, foram apenas em alguns momentos, e principalmente no período inicial do curso, quando foi possível convidar educadores mais envolvidos com a educação do campo, e a maioria de outras Instituições de Ensino Superior. Não que no IFPA não existiam docentes envolvidos com a Educação do Campo, mas eram poucos; a maioria tem experiência em sua disciplina nos cursos técnicos e tecnológicos, e necessitam da formação continuada para que possam interagir na dinâmica desse curso, que é diferenciada na forma de lidar com o conhecimento.

Mesmo com tentativas de interdisciplinaridade no curso da LEDOC, através de alguns momentos com aulas integradas, ainda assim houve dificuldades no lidar com a interdisciplinaridade na LEDOC, no que se refere à proposta de trabalho com dois professores com disciplinas diferentes no mesmo período de aulas, porque, em muitas situações, estes não conseguiram realizar o diálogo entre os conhecimentos das mesmas; em muitos momentos, as avaliações eram por disciplina, as ementas por disciplinas; havia mesmo a descrença por parte de alguns professores, que entendiam não ser possível trabalhar a interdisciplinaridade no curso.

Essas questões no quadro 2 trazem os desafios da interdisciplinaridade na LEDOC, pois, mesmo com uma concepção diferenciada de organização do curso, com disciplinas integradas, alternância pedagógica, socialização do tempo comunidade, mesmo assim, ainda se esbarra nas dificuldades de se realizar o diálogo interdisciplinar no contexto da formação. Diante de tal realidade, o que este trabalho pretende é a possibilidade de formar educadores, que sejam capazes de propiciar mudanças na produção do conhecimento do campo (MOLINA, 2014).

As necessárias transformações na produção do conhecimento do campo requerem tanto o papel do educador crítico, quanto das organizações camponesas, pois exigem luta para uma mudança necessária do modo de se ter e de se ver a escola e a produção da agricultura, dos saberes e memórias, e todas as demandas que esses territórios possuem, frutos das trajetórias dos que vivenciam esses lugares. Modificações essas que possam ter como parâmetro a relação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo (MOLINA, 2014).

Sendo assim, a formação da LEDOC é voltada para a área de conhecimento, para que os egressos possam compreender a área de sua escolha, e também possam atuar em suas diversas disciplinas, mas sobretudo que possam fazer o diálogo, inter-relacionando-as. Mas esse princípio é desafiante, como explica Rosa (E4, 2015), “*a interdisciplinaridade é muito complexa*”. Essa questão diz respeito ao conceito e às ações pedagógicas. Pomo (2005) diz que não há estabilidade no referido conceito e ressalta que a palavra tem sido usada e abusada.

Os desafios referentes à interdisciplinaridade se dão em vários campos, como o apontado por Rosa (E4, 2015), no que se refere à dificuldade de compreensão do conceito, assim como a sua aplicabilidade no ensino, pois se parte do princípio de que é importante dar atenção para uma questão epistemológica, que considera a visão dialógica, que possa produzir um tensionamento disciplinar (OLIVEIRA, 2016), e criar outras abordagens de ensino que problematizem a realidade e possam trazer reflexões e ações de transformações sociais.

No que se refere aos desafios da interdisciplinaridade, o que se observou na pesquisa de campo foram dificuldades de compreensão do termo, e de atuação com base na sua premissa, tanto por parte dos educadores egressos, quanto por parte dos professores formadores do curso.

São várias as questões requeridas para se propagar e se efetivar o princípio da interdisciplinaridade, como a formação continuada aos professores formadores no âmbito da LEDOC, a efetivação de projetos tanto de pesquisa quanto de ensino, que considerem a interdisciplinaridade, é, por fim, que as escolas do campo possam redimensionar sua ação pedagógica, considerando a interdisciplinaridade e as área de conhecimentos, trazendo essas questões em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e no trabalho coletivo.

É importante destacar que o desafio da interdisciplinaridade tem similitudes com outros estudos, como o de Oliveira (2000), sinalizando que os estudantes não conseguem perceber a unidade que existe entre os fenômenos e os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Seu estudo é sobre o curso de Biologia, em que o estudioso constata existirem desafios de integração de disciplinas, e a dificuldade de se compreender a área inter-relacionada. O autor destaca ainda que essa proposta de trabalho é desconhecida por parte de discentes e docentes.

No estudo de Pignata (2011), que analisa o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, identificam-se as razões dos professores para não ocorrer a interdisciplinaridade: falta de planejamento interdisciplinar e falta de financiamento para formação continuada. Esses elementos que emergiram na pesquisa alertam para a discussão de que, para se trabalhar a interdisciplinaridade, não adianta apenas mencionar o termo, necessita de todo um investimento em formação de professores, revisão de matriz curricular e da concepção de ensino que se pretende adotar, dentre outros.

Nesse contexto, as tentativas de interdisciplinaridade, manifestadas na LEDOC remetem à necessidade de repensar o processo formativo, em que a formação continuada dos professores, as formas de avaliações e a matriz curricular sejam analisadas e possam dar respostas na condução do trabalho interdisciplinar, que precisa envolver o coletivo. Jantsch & Bianchetti (2011) destacam que as práticas coletivas por si só não são capazes de resolver os problemas relativos à fragmentação do conhecimento, é necessário também associar o trabalho coletivo ao domínio do conteúdo, à capacidade de dialogar, e ao planejamento sistematizado.

Relacionado ainda ao problema da aplicabilidade da interdisciplinaridade, ao mesmo tempo se impõe aos professores um individualismo que impossibilita um trabalho coletivo, que por sua vez é necessário para que se aplique a interdisciplinaridade. Diante disso, é possível afirmar que, para além de uma perspectiva de matriz curricular interdisciplinar, é preciso uma nova concepção de trabalho pedagógico, que passaria pela formação inicial e continuada, para que se possa ter a cultura do diálogo e da construção coletiva, e assim poder transformar a prática educativa e a gestão escolar.

A questão da fragmentação do conhecimento está entranhada no sistema educacional, pois se apresenta como especializado e dividido em disciplinas isoladas, não conseguindo, por isso, vencer os desafios das demandas trazidas na atualidade em sua complexidade para se poder satisfazer as necessidades da sociedade contemporânea. O que transparece é que se vive a crise da disciplinaridade e o desafio de se superar este paradigma, que vem se reproduzindo historicamente.

Para tanto, busca-se nas práticas educativas a interface de saberes, que é uma possibilidade de reconstituição da totalidade do conhecimento. Para Frigotto

(2011) a interdisciplinaridade é um imperativo que se impõe historicamente, pois é necessário compreender a forma como o homem se produz enquanto ser social, que se dá nas relações estabelecidas com o outro na troca e partilha do conhecimento. Essa necessidade se funde no caráter dialético da realidade social que se constitui como uma totalidade, da qual o homem é parte indissociável.

Parte-se da noção de que a interdisciplinaridade contribui com a perspectiva da totalidade do conhecimento, ao relacionar o todo com as partes, e não separadamente como vem se constituindo, nos pressupostos da fragmentação e da linearidade. Ir em outra direção é seguir o caminho da contextualização e da articulação com o conhecimento produzido pela humanidade. Esse movimento produz novas perspectivas de olhar o mundo e no olhar a si mesmo.

Destaca-se que a LEDOC, nos dois primeiros anos 2009/2010, teve o momento pedagógico intitulado “Formações de formadores”, permeado por discussões sobre o eixo temático e as disciplinas que iriam interagir entre si, inclusive com planejamento para isso. O que se constatou é que esses momentos implicaram no diálogo entre docentes/disciplinas, e que os alunos os consideraram como ocasiões em que houve a aplicação da interdisciplinaridade.

No que se refere à LEDOC, é importante mencionar que o *campus* de Castanhal *locus* da pesquisa, é a unidade de ensino do IFPA que iniciou as primeiras experiências com a educação do campo, através do PRONERA, em cursos técnicos agropecuários que uniam os princípios da agroecologia de forma integrada com o Ensino Médio, no ano de 2006, ainda como Escola Agrotécnica Federal de Castanhal (EAFC). Com essa vivência anterior, foi possível contar com alguns docentes no curso da LEDOC com militância política e engajamento social na Educação do Campo (CARVALHO, 2009).

A experiência supracitada se relaciona à educação do campo, considerando o princípio do contexto social, dos saberes locais e do reconhecimento dos povos do campo em sua diversidade. As demandas que a referida experiência contempla não se enquadram em padrões que caibam em uma disciplina, mas necessariamente na relação dialógica, nas reflexões sociais e na interdisciplinaridade, e para esses processos necessitam-se de profissionais para além de uma visão disciplinar, educadores que tenham compromisso com a educação. Contudo, poucos foram os professores que atuaram na LEDOC com a experiência no PRONERA, pois desses,

muitos são das Ciências Agrárias, e a maioria das ementas do curso são de áreas das Ciências da Natureza e das Ciências Humanas e Sociais.

As tentativas de interdisciplinaridade nas falas dos sujeitos no quadro 02 estão relacionadas às aulas integradas. A palavra tentativa reflete algumas práticas educativas de educadores comprometidos com a educação do campo, que construíram um planejamento dialogado e conseguiram dinamizar suas aulas, interagindo conhecimentos afins de disciplinas.

Para Etges (2011), a reflexão sobre a interdisciplinaridade traz a noção de novos questionamentos, que precisam partir do estranhamento, e isto produz novas formas de pensar e agir para se chegar ao conhecimento. Para tanto, a interdisciplinaridade é um princípio válido, pois possibilita a linguagem entre várias disciplinas. Na relação com a pesquisa de campo, o termo interdisciplinaridade remete à integração das disciplinas, como elemento importante, mas só é possível se estiver relacionada ao diálogo. Sendo assim, a interdisciplinaridade é um dos elementos apontados no processo formativo, e, conforme expresso no PPC do curso, deve contemplar:

Organização dos componentes curriculares por áreas do conhecimento e trabalho pedagógico interdisciplinar, de modo que os estudantes-educadores possam vivenciar na prática de sua formação a lógica metodológica para a qual estão sendo preparados (PPC/LEDOC/IFPA, 2012, p.15).

Segundo o documento do PPC, o curso se propõe a formar em uma outra lógica, que tente alcançar uma formação para além do caráter disciplinar. Contudo, apesar dos esforços em seus aspectos metodológicos, através de aulas integradas das disciplinas, da alternância pedagógica e da socialização do Tempo Comunidade, a pesquisa de campo aponta, a partir das falas dos sujeitos, que houve apenas algumas tentativas de interdisciplinaridade. Isto porque, mesmo as disciplinas sendo trabalhadas no mesmo período, ou em alguns momentos sendo dialogadas em conjunto, havia momentos só de um professor com a sua disciplina, indicando aí que nem sempre é possível fazer um debate conjunto entre as especificidades de determinada área. Segundo Roseli (E1, 2015), *“as nossas formações foram disciplinares, a Universidade não se preocupa em área de conhecimento, em aula dialógica. Fui conquistada com essa ideia, pois sou uma militante da educação”*.

O processo de construção de uma outra lógica de formação, que agregue a área de conhecimento esbarra em algumas dificuldades, como a formação e atuação de professores disciplinares, que necessitam de formação continuada na interdisciplinaridade e na educação do campo. Outra questão, são Instituições de Ensino Superior (IES), que por serem provocados pelos Movimentos Sociais do Campo, para a realização desses cursos, necessitam dar conta dessa realidade, que requer um investimento em acompanhamento pedagógico nas comunidades em que atuam os discentes, de ajuda de custo para a moradia e alimentação, pois precisam se deslocar.

A LEDOC, através da formação por área de conhecimento e da necessidade da interdisciplinaridade para alcançar o diálogo das disciplinas, surgiu nas falas dos sujeitos, por considerarem um espaço importante para compreender o significado do termo interdisciplinaridade, o que foi possível perceber, quando apresentaram a compreensão desse conceito, que está no envolvimento de disciplinas.

Apesar de alguns sujeitos declararem dificuldades de compreensão do conceito sobre a interdisciplinaridade, eu associo a questão exposta por Izabel (E2, 2015), *“é uma tarefa árdua fazer a interdisciplinaridade com a escola que temos”*. Existem relações entre o termo e a prática, que em alguns momentos se inter-relacionam, pois o trabalho na escola é individualizado, e isto gera indagações sobre a necessidade da existência do coletivo para se iniciar a interdisciplinaridade, além do problema de compreensão para o agir em sala de aula nas temáticas afins, ou seja, nos diálogos disciplinares. Essa questão foi apontada na visão do termo, que, para os sujeitos, significa envolver várias disciplinas.

Em suas falas, os sujeitos se referiram à compreensão de interdisciplinaridade, que significa para os mesmos o envolvimento de várias disciplinas. Na pesquisa de campo, nos momentos de observações da prática educativa, na maioria das vezes, eles estavam trabalhando uma disciplina, com um determinado assunto. Associavam os conteúdos com outras disciplinas, mas isso foi em raras ocasiões, o que demonstra a fragilidade no trabalho pedagógico com a interdisciplinaridade e na formação da LEDOC. Mas apesar das dificuldades encontradas sobre o conceito e sua aplicação na prática educativa dos educadores egressos, estes afirmaram existirem várias definições de interdisciplinaridade, ou afirmaram que a mesma é complexa, mas mesmo com variações, entraram em um campo de identificação comum sobre o termo, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 3 - Compreensão de interdisciplinaridade

Tópico de discussão: Compreensão de interdisciplinaridade		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Experiência com várias disciplinas” (Izabel, E2, 2015)</i></p> <p><i>“Na minha prática educativa consigo envolver em um tema várias disciplinas, isto eu chamo de aula interdisciplinar” (Rosa, E4, 2015)</i></p> <p><i>“Interdisciplinaridade é não trabalhar o conhecimento feito caixinha, precisa relacionar várias disciplinas” (Josias, E3, 2015)</i></p> <p><i>“Dialogar com os conteúdos inter-relacionando as disciplinas” (Roseli, E1, 2015)</i></p> <p><i>“Abordar um determinado assunto dialogando com todas as disciplinas” (Tereza, E6, 2015)</i></p> <p><i>“A interdisciplinaridade é muito complexa, pois precisa envolver as disciplinas” (Clara, E4, 2015).</i></p>	Envolver várias disciplinas	(06)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

No quadro 3 os sujeitos apresentam a concepção de que a interdisciplinaridade é o envolvimento de várias disciplinas. Contudo, é importante destacar que é preciso cuidado para não se incorrer no risco de uma “justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos” (FRIGOTTO, 2011, p.47), ou ainda em generalizações e simplificações, como é exemplo a fala “*a minha prática educativa consigo envolver em um tema várias disciplinas, isto eu chamo de aula interdisciplinar* Rosa (E4, 2015). Destaca-se que a interdisciplinaridade é um meio, e não um fim em si mesmo. Precisa fazer parte da proposta educativa da escola, da matriz curricular, como um elemento de permanente articulação de saberes (PAVIANI, 2008, p. 8).

Os educadores egressos, ao trazerem uma compreensão da interdisciplinaridade como o envolvimento de várias disciplinas entre si, reduzem o termo a uma atividade pedagógica, e não percebendo-a como uma concepção de mudança curricular, de escola, de PPP e de educação. Desse modo, corre-se o risco de a escola se utilizar de um verniz de interdisciplinaridade em seu cotidiano, mas sem modificar profundamente a sua realidade, sem, afetar, portanto, a estrutura que gerou um modelo disciplinar de ensino.

É importante se atentar para o uso apenas aparente da interdisciplinaridade, pois a fragmentação do conhecimento é resultante de uma divisão social do trabalho

no âmbito da escola, que por sua vez dicotomiza o pensar e o fazer. O que deveria ser uma opção teórico-metodológica dos educadores, no diálogo com as áreas de conhecimento, e na construção coletiva, muitas vezes acaba por ser uma imposição da gestão e coordenação para o planejamento escolar, envolvendo as disciplinas, apenas nas datas festivas.

Neste contexto, os sujeitos da pesquisa relatam que em alguns momentos conseguem envolver as temáticas das disciplinas, e fazer uma aula interdisciplinar. Essa noção é corroborada por Luck (1999) quando relaciona o conceito como a cooperação entre as várias disciplinas, que para a autora provoca intercâmbios reais, principalmente considerando o diálogo que isso requer entre os conteúdos e na relação professor-aluno.

No que se refere à compreensão da interdisciplinaridade, coaduno com as contribuições de Frigotto (2008) e Gadotti (2004), ao utilizarem o termo para a necessidade de compreensão do fenômeno social, como resultante da luta de classes estabelecida na sociedade. Por isso, é preciso a percepção de que o conhecimento está inserido na totalidade, e não sendo possível percebê-lo de forma isolada. Para se estabelecer o trabalho interdisciplinar, parte-se da necessidade de compreensão de uma determinada situação, associando-a à reflexão crítica, na contribuição da transformação da sociedade.

Destaco, assim, a importância da relação da interdisciplinaridade a uma discussão do conhecimento em sua totalidade, trazendo a compreensão da realidade como um todo, e interpretando as causas e as consequências de um determinado assunto. Nessa relação, Gadotti (2004) traz o enfoque teórico-metodológico e gnosiológico, permitindo entender a relação entre seu todo e as partes que o constituem, e referenda o método dialético, ou seja, a preocupação com a visão mais totalizadora da realidade, o que se relaciona à perspectiva interdisciplinar.

Ao incluir o termo totalidade concreta, o trabalho interdisciplinar transcende a fragmentação e o plano fenomênico. Busca-se, assim, entrar na materialidade da relação capitalista da produção da existência, tratando como objeto de conhecimento a própria práxis humana. Para tanto, a complexidade só é explicada na integralidade das características e na qualidade da totalidade. Assim, interdisciplinaridade como problema se situa no plano ontológico, nas relações que

os seres humanos estabelecem com seus processos sociais de produção e no plano material histórico e cultural.

Pietrocola (2003), ao se referir à interdisciplinaridade, afirmam-na como uma forma de se fazer uma leitura mais adequada da realidade, submetendo os conhecimentos disponíveis a projetos de ação sobre a realidade do cotidiano do mundo. Na polissemia do termo, as discussões são diversas, e isto faz parte da construção do conhecimento. Em se tratando da relação entre várias disciplinas, uma condição importante está no diálogo e na ação do educador, buscando relacionar o saber e a realidade dos seus alunos, inter-relacionando as temáticas que despertem o interesse ao estudo.

Todavia, são vários os desafios enfrentados por educadores egressos da LEDOC, mas apesar das dificuldades, como as condições de infraestrutura das escolas, a falta de diálogo entre professores, coordenadores e gestão, mesmo assim os sujeitos demonstram preocupação ao refletirem acerca de suas práticas educativas, e da necessidade de se contribuir com a educação de suas comunidades rurais e assentamentos, tema esse que será discutido no próximo tópico.

5.3 A Prática Educativa nas observações da pesquisa de campo e nas reflexões dos educadores egressos da LEDOC

A prática educativa foi pautada nas entrevistas e nas observações. Foi feita uma reflexão em torno da formação que os egressos tiveram na LEDOC e na sua prática educativa, ambas relacionadas à interdisciplinaridade, o que se revelou como um desafio, pois mesmo os sujeitos dizendo que em alguns momentos as aulas eram interdisciplinares, o que se constatou foi o esforço de relacionar o conteúdo para a realidade dos educandos.

Os educadores apresentaram preocupação no que se refere à compreensão dos conteúdos por parte de seus alunos em sala de aula, o que remete à necessidade de reflexão sobre o assunto que está sendo trabalhado, e que precisa ser fruto das observações do cotidiano, da relação educador-educando. Isto contribui na dimensão reflexiva da atividade, o que remete à práxis, no sentido de transformar a realidade, e construir e reconstruir saberes, trazendo possibilidades de diálogo, de interpretações sobre suas vivências docentes. Nesse contexto, aponta-

se para uma prática educativa contextualizada, a partir da relação do conteúdo com a realidade, como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 4 - Prática educativa contextualizada

Tópico de discussão: Prática Educativa contextualizada		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Quando falo de agua, abordamos os igarapés que banham a comunidade, não adianta encher o aluno de conteúdo, precisa ter o alicerce, saber a base” (Josias, E3, 2015).</i></p> <p><i>“Conto uma história do imaginário local que é a cobra de fogo, os alunos paralisam e ficam em silencio, como se estivessem encantados” (Clara, E8, 2015).</i></p> <p><i>“Nas escolhas do conteúdo tento relaciona-lo com a realidade dos alunos” (Luís, E7, 2015).</i></p> <p><i>“Levo os alunos a conhecerem a realidade” (Tereza, E6, 2015).</i></p> <p><i>“Na minha prática educativa faço a diagnose tenho conhecimento sobre o lugar (Roseli, E1, 2015).</i></p> <p><i>Traz o assunto para a realidade do assentamento abril vermelho” (Isabel, E2, 2015).</i></p> <p><i>“Utilizo as experiências dos alunos, e o que já conhecem em sua localidade, no momento de explicação do conteúdo escolar” (Josiel, E5, 2015)</i></p> <p><i>“Quando se trabalha a realidade se concentram no assunto (Rosa, E4, 2015)</i></p> <p><i>“Me esforço em fazer a relação da disciplina de matemática com o cotidiano dos alunos’ (Clara, E8, 2015).</i></p>	Relacionar conteúdo a realidade dos educandos	(9)

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No quadro 04 sinalizou-se para uma prática educativa contextualizada, quando se relaciona o conteúdo para a realidade dos educandos. Nessa perspectiva, os educadores despertam a curiosidade de seus alunos, e isto foi observado na pesquisa de campo, na atenção dispensada quando conseguiam em um determinado assunto, na maioria das vezes de uma disciplina, considerar a cultura local, as experiências que os educandos vivem. Esses aspectos fazem jus ao exercício de educador⁴⁹ que vão se formando na relação com a sala de aula, com a escola, a comunidade e na LEDOC.

⁴⁹ Concepção de educador que segundo Freire (2014) estabelece relações dialógicas de ensino e aprendizagem, uma vez que ensina, aprende junto, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Ao relacionar o conteúdo à realidade, os sujeitos conseguem estabelecer um diálogo maior entre o ensinar e o aprender. Parece-me que o conteúdo deixa de ser estranho e passa a ser conhecido, a ser compreendido, como percebi nas observações em sala de aula. Quando os educadores começavam um assunto e estabeleciam a relação com o que acontece na comunidade, os alunos queriam participar, para dizer como acontece, e com essa curiosidade, aguçava-se a aula, tornando-se a mesma participativa e incentivadora.

Nesse sentido, a opção pelo termo prática educativa se deu por compreendê-la no âmbito mais abrangente. Segundo Silva e Ramos (2006, p.1) “é uma prática social específica de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, abrange os diferentes espaços, a escola, a relação com a comunidade e a sociedade”. Isto pressupõe tomada de decisão, para poder contribuir no trabalho coletivo e na gestão democrática. Essas questões estão envolvidas com a trajetória que esses educadores, que são sujeitos da pesquisa, vão construindo em sua comunidade e movimentos sociais.

No que se refere à prática educativa, uma forte contribuição está em Freire (1996), que reflete acerca do ensino que deve ser a favor da autonomia do educando, e, para isso, é preciso se ter a consciência de que o ensinar não é apenas transferir conhecimento, antes exige uma rigorosidade metodológica, para poder contribuir na curiosidade do educando, trazendo os seus saberes culturais, linguísticos e outros para a metodologia da sala de aula. Essas questões estão presentes em várias obras de Freire (1987; 1982; 1992; 1997; 2000; 2002). Outro destaque com relação ao assunto pode ser dado para as discussões apresentadas pelo MST, que propõe, segundo Arroyo (1989), a existência de uma pedagogia que vai além da escola, que é organizada nos movimentos sociais, na prática social.

Freire (1996) e Arroyo (1989) trazem a reflexão da prática educativa relacionada à prática social, ao compreenderem que educadores têm espaços próprios de atuação, e a sala de aula é um desses. Em se tratando da pesquisa de campo, também encontrei sujeitos envolvidos com as demandas políticas, sociais, educacionais e culturais do assentamento e da comunidade em que residem, conseguindo na ação em sala de aula relacionar o conteúdo escolar com a realidade dos seus alunos. Isto demonstra, que o exercício da prática educativa não se faz apenas no sentido de ensinar conteúdos, mas na formação humana, como

possibilidade de reflexões críticas, ou seja, educador e educando, ambos sujeitos do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva se enfatiza o ato educativo e social, de caráter histórico e cultural, que vai além da docência, relacionado às atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo diferentes aspectos, como as relações da escola, comunidade e a sociedade. Tal perspectiva pressupõe análises e tomadas de decisões em processo, articulando o trabalho coletivo e a gestão democrática. Como afirma Veiga (1992, p. 16), a prática educativa é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto social, e prática educativa é uma dimensão da prática social”.

Há por parte dos educadores o investimento no que diz respeito a relacionar o conteúdo à realidade, ou mesmo em focar a importância do diálogo como modo de apropriação e reflexão do conhecimento, o que traz a necessidade de se discutir em torno da concepção de educação contextualizada, que está relacionada à opção metodológica do professor, mas, sobretudo, ao seu envolvimento enquanto prática social, com as demandas da escola e comunidade.

Para Rodrigues e Amaral (1996), contextualizar a educação significa relacioná-la à realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas para o próprio contexto sócio histórico, em que estão envolvidos os educandos, pois aprender é essencialmente criar significados para as atividades reais do dia a dia. Para isso, devem-se oferecer ambientes e atividades que propiciem a vivência destas situações reais, concretas e práticas. O contexto, como elemento importante, possibilita ao educador intervir nas diversas vivências dos alunos, e isto contribui com a aprendizagem, pois aprender com significado tem mais sentido.

Bandeira e Ibiapina (2014) referem-se à importância da prática educativa, como forma de se envolver e se atualizar conforme as necessidades do contexto sócio histórico dos educandos, e isto influencia o exercício da práxis, quando a mesma é manifestada na intrínseca relação teoria-prática, o que possibilita a emergência da prática transformadora.

Nesse contexto está a necessidade do engajamento dos educadores comprometidos com a escola e a comunidade, como foi observado na pesquisa de campo, quando da atuação das egressas, que são assentadas da reforma agrária, e do educador, que não está em sala de aula, mas que desenvolve um importante

papel de articulador político e cultural de seu município. Esses sujeitos participam de movimento sociais, como o MST e da associação de moradores, e isto tem contribuído com uma prática educativa contextualizada. Quanto aos demais sujeitos, que são egressos da LEDOC, e educadores do campo, percebi na ocasião da pesquisa preocupação na seleção dos conteúdos escolares e aproximação com a realidade dos educandos, mas poucos envolvimento com as demandas das comunidades, ou mesmo com a participação de movimentos sociais locais.

As questões supracitadas são importantes quando nos referimos à necessidade de denúncia, de organização por parte da escola e da comunidade nos enfrentamentos das suas necessidades, e de seu protagonismo nas lutas sociais.

Nesse sentido, desenvolver uma educação que busque contextualizar o processo de ensino aprendizagem com a cultura local, trazendo suas demandas e necessidades para dialogar com o conteúdo escolar, é para, Macêdo (2008), o processo de interação entre sujeito-sujeito, sujeito e contexto e contexto e escola. Nessa relação, se constroem conhecimentos individuais e coletivos, através da memória coletiva, dos valores e das tradições. Relacionar os saberes locais e as experiências dos educandos possibilita uma diversidade de contextos, inclusive identificando as necessidades das comunidades, e municípios e contribuindo com a organização para a melhoria de suas condições de vida.

Na prática educativa dos sujeitos da pesquisa, observou-se a preocupação do diálogo com seus alunos, e, para que esse momento faça parte da dinâmica das aulas, se busca contextualizar os conteúdos, através de pesquisas na comunidade, como por exemplo, as histórias do imaginário popular. Para Freire (2009), não se pode tratar o conhecimento como algo estático e alheio ao que o aluno vive, ou seja, é preciso uma educação contextualizada e promotora de uma formação crítica e interdisciplinar. Por isso, o autor propõe os temas geradores, uma alternativa de diálogo e construção do conhecimento, de forma totalizante.

Na pesquisa de campo, no que se refere às proposições nas práticas educativas, as mesmas apresentaram a palavra geradora, como uma articulação de várias disciplinas, e o diálogo na construção, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 5 – Proposições na prática educativa.

Tópico de discussão: proposições na prática educativa		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Trabalho com palavras geradoras, são palavras que fazem parte do dia a dia” (Izabel, E2, 2015)</i></p> <p><i>“Meu planejamento inclui a palavra geradora, por exemplo a juquira⁵⁰” (Roseli, E1, 2015)</i></p> <p><i>“Desenvolvo várias atividades e sempre são dialogadas no coletivo. Trabalho com cultura, memória e história” (Josiel, E5, 2015).</i></p> <p><i>“Na minha prática educativa consigo envolver em uma atividade várias disciplinas, através de um tema (Rosa, E4, 2015)</i></p> <p><i>“Através de uma historinha relaciono um tema e várias disciplinas” (Luís, E7, 2015).</i></p> <p><i>“Dentro da minha prática utilizo o diálogo, construir coletivamente, se construímos juntos vem o sentimento de pertencimento”. (Josias, E3, 2015).</i></p> <p><i>“Desenvolvo atividades dialogadas, envolvendo outros atores, construindo juntos. (Clara, E8, 2015)</i></p>	<p>Palavra geradora envolvendo várias disciplinas</p> <p>Diálogo na construção coletiva</p>	<p>(04)</p> <p>(03)</p>

Fonte: Pesquisa de campo/2015

No quadro 06, como pode ser observado, foram percebidas duas questões que apareceram com frequência. Uma refere-se à palavra geradora, buscando envolver várias disciplinas na prática educativa dos educadores egressos da LEDOC, e a outra se refere ao diálogo na construção coletiva. Na fala de *Josias (E3, 2015)*, de que *“construir coletivamente vem o sentimento de pertencimento”*, e isto contribui na qualidade da educação que se pretende na escola.

Apesar de apresentarem a existência ou mesmo necessidade da construção coletiva na escola, o que percebi na pesquisa de campo foram atividades individuais dos professores em sua sala de aula. Havia reuniões de planejamento e de organização de programações comemorativas na escola, que eram os momentos de diálogos coletivos. Mas não como uma dinâmica da unidade de ensino, de caráter deliberativo e dialógico, e sim como parte de uma hierarquia da direção escolar, trazendo as demandas da Secretaria de Educação, para serem executadas.

⁵⁰ Juquira: Segundo Roseli (E1, 2015) *“Esse termo é utilizado para o mato que cresce no campo, ou em áreas abandonadas, principalmente quando se troca a área de plantio por outra, para ter o descanso, aí ficam as juquiras”*.

Na escola Roberto Remigio, localizada no assentamento João Batista havia resistências das imposições da gestão, como responsável por um polo, envolvendo várias unidades de ensino, do entorno do assentamento, pretendendo fazer um único Projeto Político Pedagógico (PPP), sem considerar as especificidades locais. Apesar dos poucos professores assentados, esses conseguiam envolver outros docentes, e, diante de desafios, como falta de diálogo, pouca presença da direção, ainda assim, os mesmos conseguiam envolver os pais, e garantindo o trabalho com as peculiaridades do assentamento. Atualmente a escola possui um responsável local.

Zeichner (2002) reflete que uma consequência do isolamento entre os professores está na desconsideração em relação ao conteúdo social do ensino, o que não permite que os mesmos vejam o impacto que isso causa às escolas e aos sistemas escolares, interferindo na prática educativa. Por isso, Kramer (2003) destaca a importância da dimensão coletiva no trabalho escolar, ao considerar a necessidade de diálogo e de se assumir uma organização que possa considerar as demandas da escola e poder reivindicar a partir de suas necessidades, pois unidos, mesmo com as diferenças, os educandos podem ter objetivos comuns, como a qualidade do ensino.

No que se refere às palavras geradoras, envolvendo várias disciplinas, as mesmas estão nas atividades da prática educativa em sala de aula, quando os educadores egressos da LEDOC buscam, através de diálogo com seus educandos, relacionar uma palavra ou tema que expressa sua realidade, como o que foi apontado por Roseli (E1, 2015), *“meu planejamento inclui a palavra geradora, por exemplo, a juquira, que é uma vegetação necessária, de ser preservada, antes de outros plantios. Para Freire (1987), trata-se de uma prática explicada como a adoção de situações que cercam a realidade de educandos e educadores.*

Faz-se necessário explicitar que palavras geradoras podem ser frutos de discussões e contextualizações decorrentes da aproximação com a realidade de educandos-educadores. Para Barreto (1998), palavras são assuntos que geram discussão, investigação. Tal terminologia foi substituída por Freire (1987) por temas geradores, pois esses trazem situações que cercam a realidade, são objetos de conhecimentos, e necessitam do trabalho coletivo.

Segundo Gadotti (1991), as etapas iniciam com a investigação, em que o educador fará o levantamento de temas e palavras de grande relevância na vida dos

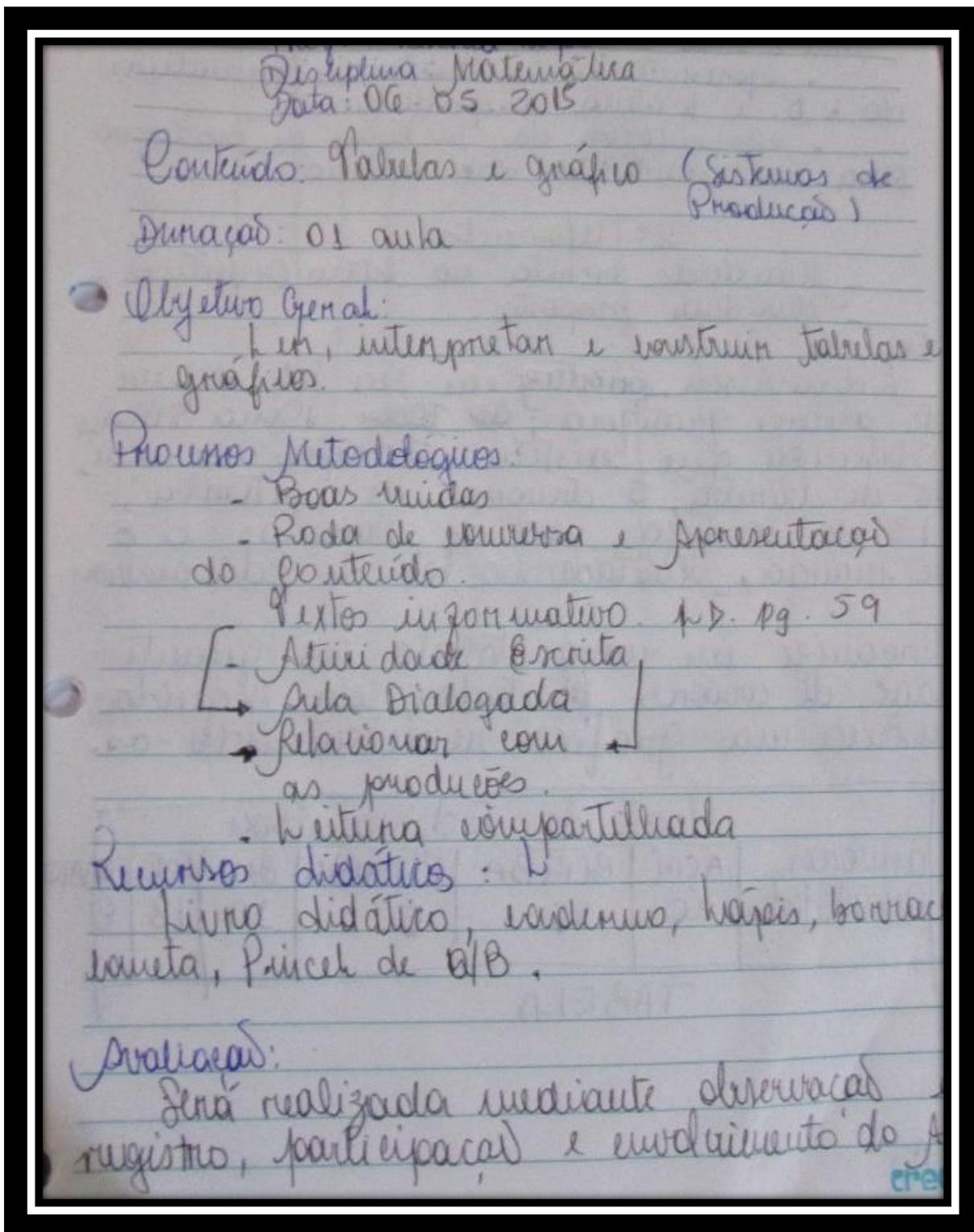
educandos, escola e comunidade, depois, decorrente do referido levantamento, vem a tematização, quando é detectado o conjunto de contradições, e a problematização, quando se parte de situações peculiares, construindo, assim, os conteúdos, que serão necessários à aprendizagem reflexiva, e não ao contrário, como na educação tradicional. Para Costa e Pinheiro (2016), os temas geradores são interdisciplinares, ao levantarem temas de estudo, que se encontram em diferentes áreas que formam os conhecimentos científicos, contribuindo, assim, para uma educação contextualizada, reflexiva e dialógica.

Nesse contexto, os sujeitos apontam para as palavras geradoras envolvendo várias disciplinas, mas com uma ação isolada na sala de aula, e não como iniciativa da escola, do PPP, do trabalho coletivo. Elementos esses necessários de ser envolvidos, quando se trata dos temas geradores, pois apresentam uma outra lógica de seleção de conteúdos, partindo da investigação, problematização, e dos temas decorrentes da realidade dos educandos, e assim, trabalhando com a interdisciplinaridade, agregando as diversas áreas do conhecimento, como um meio de concepção da educação, que requer práxis, associando teoria-prática na ação reflexiva de educadores, escola e comunidade.

É importante mencionar que nas escolas encontram-se educadores que vem lutando para se trabalhar com metodologias, reflexões e críticas, como exemplo a utilização da palavra geradora. Como apontam dois sujeitos da pesquisa, ao se referirem a um momento que envolve várias disciplinas em sala de aula. Essa possibilidade de integrar saberes a partir de um tema proporciona a investigação e a problematização, para se poder relacionar a pesquisa como necessária no aprendizado dos educandos. Os desafios estão postos, e podem ser enfrentados pelo educador, com compromisso e articulação em seu coletivo, dentro do seu papel político e pedagógico.

Todavia, na prática dos sujeitos pesquisados, observou-se que as aulas são ministradas por disciplina, e em poucas vezes as mesmas estabeleceram relação com as demais áreas do conhecimento. Isto foi percebido no planejamento construído por uma educadora. Quando estão em sala de aula, mesmo em turmas no nível Fundamental I, trabalham por disciplina. Os coordenadores pedagógicos cobram o planejamento por disciplina, como pode ser observado na imagem a seguir:

Foto 12 - Plano de aula



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo, 2015.

Apesar de a foto 11 apresentar um plano de aula feito por uma das educadoras egressas da LEDOC, tal plano se dá por disciplina, no caso, Matemática, com os conteúdos de tabelas e gráficos, relacionados ao sistema de

produção de seus educandos, que são agricultores. Percebe-se no mesmo o recurso metodológico da aula dialogada, refletindo sobre a produção, e a partir dessas, constroem-se as tabelas e os gráficos relacionados às vivências de seus alunos.

Na pesquisa de campo observou-se que a dinâmica estabelecida nas escolas em reuniões pedagógicas e no planejamento é por disciplina, como diz Roseli (E1, 2015) *“até os pais cobram as disciplinas, o caderno é por disciplinas”*. Existe uma cultura disciplinar nas escolas visitadas, principalmente no que se refere à sala de aula, às avaliações, ao plano de aula. Um dos momentos em que se consegue estabelecer uma relação para além das disciplinas seria nas atividades extra sala de aula, como nas feiras da cultura e ou de ciências.

Destaca-se que dos oito (8) entrevistados, duas (2) conseguem incluir no planejamento atividades a partir de palavras geradoras, pois, já possuem experiência através da militância no MST e fazem parte do coletivo de educação daquele movimento. Segundo Lima (2007), a educação para o MST deve considerar as raízes rurais vividas no campo, o que, para Caldart (2012), está relacionado a uma realidade específica, onde a educação se dá na coletividade e na luta pela sua humanidade, enquanto Sem Terra.

A pedagogia do MST tem uma de suas reflexões baseada nos estudos de Freire, por isso adotam em suas formações o tema gerador, que está ligado à terra, à luta, dentre outros. Todavia, Roseli (E1, 2015) é uma das únicas educadoras do MST que estão na escola do assentamento. A mesma declara que:

Na minha prática educativa, faço a diagnose. Tenho conhecimento sobre o lugar por estar no movimento permanentemente, e, às vezes, desconectada com os outros da escola, mas meu desejo é que toda a escola consiga dar conta da formação humana como um todo. (Roseli, E1, 2015)).

Apesar de muitas escolas não assumirem em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planejamentos uma educação contextualizada e interdisciplinar, compreende-se que a construção desse processo é importante, pois a prática educativa está relacionada a uma dinâmica social, política e cultural. Sendo assim, por se tratar de uma escola conquistada em um território de assentamento, Roseli (E1, 2015) defende que as lutas façam parte da dinâmica da escola, que precisa ir além dos conteúdos, se envolvendo, assim, com a história e memória do assentamento.

Nas escolas do campo na Amazônia Paraense, esse espaço, na maioria das vezes, é o único espaço público, com representação política estatal, e o professor torna-se o mediador da relação estado e comunidade. Por isso que concordo com Giroux (1997, p. 163), quando este destaca que é:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera da política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder [...] tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora [...].

Neste sentido, a formação de educadores do campo precisa ser um espaço de reflexão sobre a prática educativa, para que possa contribuir na transformação da realidade da educação inserida nos meios rurais. Por isso, “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. (MARTINS & ROCHA, 2009, p. 41). A ação do educador do campo está inserida no processo de formação de seus alunos, respeitando suas peculiaridades, ou seja, seus modos de vida, cultura e saberes. Nesse sentido:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora [...] assumam-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos. (FREIRE, 2002, p.18).

Roseli (E2, 2015) relata que “*é cobrado na escola um monte de assunto das disciplinas, que não tem como trabalhar, se não os alunos da EJA vão embora*”, o que demonstra que muitas escolas estão sendo utilizadas como instrumentos ideológicos de dominação de massa, ao utilizarem critérios baseados no “melhor aluno”, prova individual como única forma de avaliação e método conteudista disciplinar. Mesmo assim, os educadores vêm resistindo, pois compreendem que a escola pode ser um local de reflexão crítica, mas, para isso, precisa da organização coletiva envolvendo todos os atores, professores, alunos, gestão e comunidade.

Nessa perspectiva, a prática educativa precisa possuir uma dimensão que fortaleça o diálogo e o respeito às diferenças. Nessa direção, o papel do educador é de fundamental importância. Principalmente em avançar na formação integral do ser humano, trazendo à tona as dimensões socioambientais e o compromisso sócio-político, contribuindo no processo da consciência coletiva, possibilitando, assim, minimizar as desigualdades e ampliar as possibilidades de melhoria de vida das populações do campo.

O curso da LEDOC provocou, nos diálogos em sala de aula e nas atividades da alternância pedagógica, reflexões sobre o papel do educador na escola, como demonstra Rosa (E4, 2015), *“aprendi a importância da educação do campo no curso, e comecei a dar mais valor à produção do meu lugar, me senti parte”*. Essas questões fizeram parte do curso, assim como a formação por área de conhecimento, que será discutida no próximo tópico.

5.4 A formação por área de conhecimento: reflexões da LEDOC e nas escolas do campo

A formação por área de conhecimento na LEDOC se baseia, segundo o PPC (2012), na necessidade de uma docência que atenda às especificidades da educação do campo, nos diversos campos disciplinares, através da interdisciplinaridade, e a partir do trabalho coletivo na escola. Esse entendimento é compartilhado por Britto, (2011) para quem essa proposta demanda uma abordagem que inter-relacione os campos do conhecimento, o que requer práticas educativas contextualizadas, aproximando as realidades dos educados, podendo, assim, haver a contribuição na mudança da lógica de especialização e hierarquia de saberes (BRITTO, 2011).

Nesse contexto, a LEDOC tem em seus princípios formativos a área de conhecimento. Contudo, os sujeitos da pesquisa apontam fragilidade no que se refere à interdisciplinaridade no decorrer do curso, mas ressaltam que em alguns momentos houve diálogo entre as disciplinas.

Isto remete para a reflexão da formação da LEDOC, que, ao trabalhar por área de conhecimento a interdisciplinaridade, precisa tomar esse trabalho como uma constante, tanto no campo epistemológico, o que, segundo Jantch e Bianchetti (2011), remete à questão histórica e dialética da produção do conhecimento, por

trazer a ciência em sua totalidade, quanto no pedagógico, por buscar um trabalho conjunto de disciplinas, em direção a um mesmo objeto de pesquisa, aproximando a realidade objetiva, desvelando suas contradições.

Para que a interdisciplinaridade permeie o processo formativo da LEDOC, há a necessidade de formação continuada dos docentes do curso, o trabalho coletivo dos envolvidos na construção de matrizes pedagógicas, que considere as articulações das disciplinas e área de conhecimentos. Mas é importante ressaltar que os educadores egressos envolvidos na pesquisa de campo demarcam que o curso contribuiu em suas práticas educativas, ao conseguirem relacionar o conteúdo escolar à realidade de seus alunos, em suas buscas em contribuir na identidade da escola do campo. O parágrafo único do art. 2º das Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 esclarece, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1)

Essa visão da identidade da escola do campo está presente na criação das Licenciaturas em Educação do Campo, ao considerar a pesquisa de seus discentes com os saberes locais de suas comunidades, articulação com os movimentos sociais e a necessidade de contribuir com a qualidade de vida dos povos do campo. Estudos como o de Santos (2011) analisam a formação da LEDOC, através dos documentos oficiais que explicam as bases epistemológicas e as teorias pedagógicas presentes nos documentos desses cursos, que foram as experiências pilotos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Brasília - UNB, Sergipe - UFS, Bahia- UFBA.

Santos (2011), em suas análises documentais sobre as experiências piloto dos cursos da LEDOC, destaca que essa formação busca desenvolver alternativas aos tradicionais cursos de Licenciatura por disciplinas, e que um dos aspectos comuns encontrados nos documentos é a relação das especificidades das condições de vida e de trabalho do campo. Para isso, há a necessidade de uma escola e uma formação de educadores que atentem para essa questão. Ou seja, tratar da realidade social e cultural específica das populações que trabalham e vivem

no e do campo requer uma diversidade de ações pedagógicas, e uma formação mais ampliada, buscando uma visão totalizante.

Ao se discutir sobre a formação de educadores do campo e as especificidades que demandam esses territórios, faz-se necessário refletir sobre a área de conhecimento, que está articulada em dois pilares importantes, quais sejam:

a) gestão de processos educativos para a construção do projeto Político Pedagógico (PPP) e para a organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo e, b) atuação pedagógica nas comunidades rurais, o que exige uma preparação específica para o trabalho pedagógico com as famílias e ou grupos sociais de origem dos estudantes, para lideranças de equipes e para a implementação (técnica e organizativa) de projetos de desenvolvimento comunitário sustentável (CALDART, 2010, p. 132).

Como demandam os pilares citados por Caldart (2010), a formação do educador por meio da LEDOC é mais ampla do que uma preparação para a docência, pois necessita compreender e intervir na escola através das suas dinâmicas políticas, pedagógicas e culturais, e contribuir com a comunidade em que se está inserido, nas ações pedagógicas com as famílias, e isto exige um preparo para se trabalhar com grupos, para ser mediador, ou mesmo formular coletivamente projetos de desenvolvimento sustentável, para que a comunidade possa gerir seus recursos. Para tanto, há a necessidade de organização, para que todos possam juntos exigir políticas públicas para as suas necessidades.

Nesse contexto, a pesquisa de campo aponta, no tópico “Para que a formação por área do conhecimento?” que as falas dos sujeitos pesquisados mostram estar essa formação relacionada ao compromisso de assumir as demandas das escolas do campo, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 6 - Para que a formação em área do conhecimento na LEDOC?

Tópico de discussão: Para que a formação por área do conhecimento na LEDOC?		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Por área de conhecimento, está a necessidade de professores assumirem muitas atribuições na escola, não só a sala de aula, envolve também gestão e atendimento (Eliane, S1, 2015).</i></p> <p><i>“Quando vai para escola atende outras disciplinas afins de sua área, por falta de profissionais habilitados pudesse assumir a demanda da escola no seu dia a dia”. (Mônica, C2, 2015).</i></p> <p><i>“Um profissional que é formado por área do conhecimento é aquele que irá dialogar com geografia, filosofia, história, sociologia, que foram fragmentadas no decorrer da História”. (João, P2, 2015).</i></p> <p><i>“Os alunos acredito que eles possuem não só o conhecimento acadêmico, mas tem experiência na militância, alguns ligados à cultura da região, tem uma vivência, um conhecimento e que o curso vai ajudando nesse caminho para atender às demandas da escola” (Fernanda, C1, 2015).</i></p> <p><i>“A lógica da alternância e da área de conhecimento, está relacionado aos professores assumirem muitas atribuições na escola. Habilitado por área de conhecimento pode assumir a demanda da escola no seu dia a dia” (Tobias, P3, 2015).</i></p> <p><i>“Eu compreendo, uma relação entre as várias esferas do conhecimento, como, falar em matemática e a relação com as linguagens, relacionar os saberes e teorias nas escolas do campo” (Isabel, E3, 2015).</i></p> <p><i>“Ser formado por área de conhecimento é poder contribuir nas diversas demandas da escola” (Roseli, E1, 2015)</i></p>	Assumir as demandas das escolas do campo.	(07)

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Como demonstra o quadro 06, a fala dos sujeitos da pesquisa mostra que assumir as demandas da escola está relacionado à formação em área de conhecimento. Essa questão aponta para as necessidades dos campos disciplinares nas escolas, principalmente nas áreas de Ciências da Natureza, demandando relacionar na prática educativa as várias esferas do conhecimento. Outra questão é a relação com a comunidade, como parte da construção do PPP, para que a gestão

possa ser coletiva, e contribuir com o desenvolvimento econômico, político e cultural do lugar.

Para Caldart (2011), a formação por área do conhecimento é uma ferramenta escolhida para desenvolver a docência, pensando nos caminhos da transformação da escola, a partir da educação do campo e dos movimentos sociais camponeses. A perspectiva dessa formação tem o objetivo de romper com a fragmentação do conhecimento, para se poder criar “um vínculo mais orgânico entre os estudos que se faz na escola e as questões da vida de seus sujeitos, objetivando superar a cultura do trabalho individual e isolado dos professores” (CALDART, 2011, p. 97).

O trabalho coletivo, tendo como referência a área do conhecimento, parte principalmente de um espaço de diálogo e de formação contínua, atribuindo ao papel do educador uma função para além da sua disciplina e do seu fazer pedagógico individual. Nesse sentido, a transformação da escola ocorre por seus próprios sujeitos, considerando a educação do campo como uma política que parte das necessidades das comunidades e de suas contribuições no processo educativo, relacionando a escola e a vida.

Nesse sentido, o curso da LEDOC busca habilitar professores para a docência interdisciplinar em um currículo organizado por áreas de conhecimento. Para isso, a formação por área de conhecimento é uma condição, ou seja, o que se percebe é a busca do atendimento das demandas da escola nas perspectivas da gestão, da atuação pedagógica das comunidades. Por isso, que:

O curso se propõe a formar educadores para a docência multidisciplinar com área de atuação nas Escolas do Campo em uma das áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática); ou Ciências Humanas e sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) tendo em vista um aprofundamento específico para a docência referente aos anos finais da Educação Fundamental e do Ensino Médio. (PPC/2012/IFPA, p.14)

A formação por área do conhecimento está presente no PPC do curso quando se busca uma docência que inter-relacione os vários campos disciplinares. Todavia, o que a pesquisa de campo aponta é que, segundo Fernanda (C1, 2015):

O curso não conseguiu dar essa visão por área de conhecimento. Precisa de amadurecimento. As primeiras turmas foram experimentações, precisa

fazer toda uma discussão, sobre as percepções que tivemos nessa experiência contrastando-as.

A fala sugere que a experiência do curso seja avaliada, percebendo suas contradições, impasses e desafios; assim como, também analisar as demandas que surgiram, esbarram também na formação por área de conhecimento, pois para que referidas demandas sejam supridas, há a necessidade de espaços interdisciplinares, para além de um mero diálogo entre disciplinas. Em lugar deste é necessária uma concepção que possa apresentar a totalidade do conhecimento, para que os sujeitos possam se reconhecer enquanto classe, partindo de uma visão histórica e dialética da sociedade.

Segundo Enguita (2004), no mundo, as coisas não são fixas e se luta por mudança, por isso, é preciso contribuir para modificar a sociedade, buscando situações de igualdade de acesso e de qualidade de vida. Para tanto, é preciso se quebrar a lógica capitalista de divisão de classes, de trabalho e de especialização da ciência. Esses pressupostos são parte, segundo Gadotti (2000), de uma educação contestadora e superadora dos limites impostos pelo estado e pelo mercado.

A formação por área de conhecimento é um instrumento de mudança quando consegue dar conta do fenômeno educativo, relacionando a realidade histórica e social na sua multiplicidade (PIMENTA, 1998), pois estamos lidando com educadores que vivem situações de conflito e de contradição, tanto nos trabalhos da escola quanto na vida social. Compreender essas dimensões na LEDOC é de extrema importância, pois assim é possível trazer reflexões para o conhecimento partilhado no cotidiano da comunidade e do trabalho coletivo das unidades de ensino que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, no processo referido acima, é fundamental o papel do educador, que são egressos da LEDOC, para que se possa repensar a prática educativa, ampliando a sua consciência para a transformação social. Apesar dos esforços da dinâmica pedagógica do curso para alcançar a formação por área do conhecimento, através da alternância pedagógica, da socialização do tempo comunidade e dos eixos temáticos. Contudo, o quadro a seguir, apresenta um contexto adverso:

Quadro 7 – Compreensão da formação por área do conhecimento no curso da LEDOC

Tópico de discussão: Compreensão da formação por área do conhecimento na LEDOC		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Os relatos das separações das disciplinas e áreas de conhecimento do curso, mostraram a dificuldade de compreender, e se perguntam afinal somos professores de que?”</i> (Fernanda, C1, 2015).</p> <p><i>“Tiveram dificuldade de compreender o que é ser um licenciado em educação do campo e a relação entre as diversas áreas do conhecimento?”</i> (Raimundo, P4, 2015).</p> <p><i>O curso não conseguiu dar essa visão de área de conhecimento, precisa de amadurecimento, as primeiras turmas foram experimentações, precisa fazer toda uma discussão, sobre as percepções que tivemos nessa experiência contrastando-as.</i> (João, P2, 2015)</p> <p><i>A formação em área de conhecimento se choca com o marco legal, que é a estrutura disciplinar</i> (Rosana, P1, 2015).</p> <p><i>“Eu sou formado em área de conhecimento das ciências naturais, mas não dou conta de trabalhar com as demandas dessas disciplinas, quando se trata do Ensino Médio, principalmente nesse formato conteudista que as secretarias de educação exigem”</i> (Roseli, E1, 2015)</p>	<p>Dificuldades na compreensão da formação por área de conhecimento</p>	<p>(05)</p>

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

O quadro 08 apresenta as dificuldades de compreensão da formação por área de conhecimento. Isso, devido os sujeitos apontarem algumas questões, como as dúvidas trazidas por Fernanda (C1, 2015), a partir de questionamentos dos educandos. Uma das perguntas principais foram *“somos formados em que?”*. Como a LEDOC é um curso novo, com suas primeiras experiências iniciando no ano de 2008, com matriz formativa enfocando a área de conhecimento, e como o formato das escolas do campo é disciplinar, tal quadro ainda causa preocupações, no campo profissional, pois qual o lugar desses educadores diante desse contexto.

Partindo do lugar desses educadores egressos na LEDOC, chegou-se à reflexão, já apresentada por Caldart (2011), sobre questionamento do lugar da docência por área, a partir dos estudos da Licenciatura em Educação do Campo e o

projeto formativo. A referida autora destaca a implicação sobre a forma de organização curricular das escolas do campo, que é um dos desafios.

Como o referido curso é resultante das lutas dos movimentos sociais do campo, parte-se da concepção de que é preciso pensar os caminhos para a transformação da escola. Por isso, a luta não se esgota na conquista do curso, sendo constante e necessária.

Continuando o diálogo com Caldart (2011), no lugar da docência por área, é preciso o vínculo orgânico entre o estudo que se faz dentro da escola e as questões da vida. E um dos fundamentos basilares para essa concepção está na abordagem histórico-dialética da compreensão da realidade e do modo de produção do conhecimento, pois, enquanto classe trabalhadora, os educadores necessitam contribuir com a mudança social e da escola, buscando alcançar um outro olhar para o conhecimento, abarcando as contradições e implementando o trabalho coletivo e interdisciplinar. Essas são pautas que precisam estar em conjunto com os movimentos sociais, buscando incluir a área de conhecimento nas políticas públicas que ofertam a educação básica das escolas do campo.

Um dos desafios para os movimentos sociais do campo e para os educadores egressos da LEDOC, em se tratando das questões levantadas no quadro 08 é a estrutura disciplinar em que estão formatadas as escolas do campo, com professores licenciados por disciplina, inclusive através de concursos públicos. Por isso, é necessário reivindicar junto aos órgãos responsáveis a inclusão dessas demandas nos processos seletivos, assim como a mudança na visão disciplinar de organização do conhecimento como a única via para o ensino.

Os sujeitos da pesquisa continuam atendendo às séries iniciais do Ensino Fundamental I. Os que estão no II ministram as disciplinas de Matemática e Geografia. Esses, apesar de reconhecidos por seus alunos por sua prática educativa, que busca relacionar os conteúdos da disciplina com a realidade de seus educandos enfrentam uma dificuldade: quando esses egressos estão atuando nas disciplinas, os demais professores licenciados nas disciplinas com as quais os egressos estão trabalhando se incomodam, e requerem para a direção a carga horária das mesmas. Por isso, é preciso uma mudança no campo curricular, nas políticas públicas, e no trabalho coletivo da escola, para o reconhecimento dessa formação.

Outra questão refere-se à organização curricular da LEDOC, ainda por disciplina, e à atuação de professores formadores, que, em sua maioria, não compreendiam a formação por área de conhecimento, assim como o trabalho interdisciplinar. É neste sentido que Fernanda (C1, 2015)

Quando se fala por área de conhecimento, o que eu sei, era uma pergunta recorrente, essa dúvida veio a ideia de que muitos não têm certeza do que é essa formação, é a minha percepção, eu compreendo, uma relação entre as várias esferas do conhecimento, falar em matemática e a relação com as linguagens, relacionar os saberes e teorias. .

A LEDOC, através da formação por área de conhecimento, necessita de que a interdisciplinaridade seja uma condição dada ao curso, pois esta amplia a visão das inter-relações de disciplinas, da relação dialógica e da necessidade de trabalho coletivo dos docentes do curso, ao propor olhar um objeto em suas diversas possibilidades do conhecimento, para se poder explicar a totalidade de um fenômeno natural e social. Vale destacar que houve tentativas de se realizar a interdisciplinaridade, mas, mesmo assim, foram observadas dificuldades, pois, segundo João (P3, 2015) “*área de conhecimento é abrangente. Como vão sair do curso sabendo todas as demandas de Física, Química, Biologia e Matemática*”.

Como a formação dos cursos de Licenciatura dos quais os professores formadores são egressos é disciplinar, alguns tem dificuldade ou mesmo não se dispõe a dialogar nas questões referentes aos diversos campos disciplinares, e essa postura implica na dinâmica do curso, que necessita estabelecer o trabalho interdisciplinar para poder alcançar a compreensão de área.

Essas questões contribuíram para a dificuldade de compreensão do que é ser um Licenciado em Educação do Campo com ênfase em uma área de conhecimento. Outro problema está relacionado à forma disciplinar que está arraigada tanto na matriz formativa do curso, quanto nas escolas do campo, que dão ênfase à disciplina. Segundo Rosana (P1, 2015)

Nós da educação do campo, fazemos um exercício diferenciado, no disciplinar para o interdisciplinar. Penso que as grandes áreas seriam uma grande sacada, é uma saída da zona de conforto, é uma saída do nosso território, e começando a dialogar com outras áreas, pensando de onde vem o conhecimento e não só no modelo cartesiano. O grande desafio é fazer rumo uma política, que não permita que o estado seja sujeito da educação. É o estado que está ditando as cartas. É importante esse formato nas grandes áreas.

Os sujeitos que participam dos movimentos de Educação do Campo⁵¹ se reconhecem no mesmo, como se pode observar na expressão “nós”, de Rosana (P1, 2015). Isso vem contribuindo na formação do educador do campo por área de conhecimento, como um processo de apropriação da realidade social, para o desenvolvimento do ser social, trazendo a conexão ao histórico, ou seja, uma alternativa à fragmentação do conhecimento, e à necessidade da interdisciplinaridade, articulando os saberes da experiência com os científicos, relacionados à realidade de forma contextualizada.

Martins (2009), ao tratar da formação por área de conhecimento, destaca que a mesma foi pensada levando em consideração ir além dos campos das disciplinas. Essa proposta traz a necessidade de incluir temas de interesse comum, que esclarecem questões relacionadas à realidade. Para isso, o diálogo entre os campos disciplinares, relacionando-os à formação social, política e cultural da sociedade brasileira, precisa estar presente nas questões que envolvem as especificidades das dimensões do campo, que é um lugar de existência, resistência e de realização da vida.

A formação por área pressupõe o diálogo do conhecimento, e a construção de um outro olhar no campo educacional, que leve em consideração o movimento do disciplinar para o interdisciplinar, e que seja garantido pelos sujeitos que vivem e são educadores do campo, tendo as políticas públicas como aliadas no refletir e fazer a educação. Nesse sentido, Josias, (E3, 2015) enfatiza que:

A escola tem que fazer algo para mudar, o grande desafio dos licenciados é a área do conhecimento, não é possível fazer educação do campo só com projetos pontuais, precisa ser contínuo, mudança do PPP, do modo de ser da escola.

Essa questão da área de conhecimento está envolvida na perspectiva de escola que se pretende no campo, associada às reflexões da sociedade e as suas contradições. Essas ponderações precisam ser apropriadas tanto nos cursos de formação quanto nas ações-reflexões dos educadores do campo, buscando a transformação das condições do campo, seja pela reforma agrária popular, seja por ações visando o avanço e a valorização da agricultura camponesa, ou seja, a terra,

⁵¹ Em Belém o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), e existem outros fóruns por região do estado do Pará.

no sentido de sobrevivência e de existência, e como foco de disseminação e reflexão de conhecimento.

No que se refere à opção pela formação por área de conhecimento na LEDOC, segundo Caldart (2011), a perspectiva de disciplinas foi descartada pelo Movimento Educação do Campo, por problemas alegados de que para garantir a Educação básica completa nas escolas do campo, era inviável manter um professor por disciplina, por nem sempre se conseguir ter um número grande de alunos, além do problema da localização, que dificulta cada professor de trabalhar em diversas escolas para completar sua carga horária. A ideia de área de conhecimento nos cursos de formação é de constituir equipes docentes por área, fortalecendo a proposta de um trabalho coletivo, tendo em vista a superação da lógica da fragmentação do currículo escolar.

A transformação da escola é um desafio que faz parte da concepção da Educação do Campo. É fruto das lutas pelas garantias de políticas públicas no campo, portanto:

Nasceu da mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para as comunidades camponesas e tem sua raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. (CALDART, 2000, p.17).

A Educação do Campo é um campo de lutas, que precisa garantir uma educação de qualidade, assim como educadores que sejam formados por área de conhecimento, para se poder mudar a lógica disciplinar, mas para isso, muitas mudanças precisam acontecer, como: reformulação curricular dos cursos; professores formadores que compreendam a área de conhecimento e a interdisciplinaridade; mudança na política pública, que garante que às escolas possam ser e ter a identidade do campo. Mas sabe-se que só a organização e a luta são capazes de garantir essa transformação. Questões essas que fazem parte do próximo tópico.

5.5 Educação do campo: alternativas e compreensões através dos sujeitos na pesquisa de campo

A Educação do Campo está em constante luta, “*está na contramão*” (Isabel, E2, 2015), e demanda uma outra lógica de escola, onde se relacione a realidade aos saberes escolares, no processo de reconhecimento dos sujeitos do campo. Contudo, as contradições estão postas com sérios problemas nesses territórios, como é exemplo o descaso das políticas públicas que se fazem ineficientes, trazendo sérias consequências para a população.

As escolas encontradas na pesquisa de campo, em sua maioria, não têm estrutura física adequada, e nem materiais pedagógicos disponíveis para o desenvolvimento de suas atividades. Falta alimento para o lanche e a gestão escolar é indicação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Mas mesmo diante dessas situações, os educadores se reúnem com os pais, para falar da importância de serem organizados, dialogam com outros professores, realizam manifestações na prefeitura. Essas iniciativas vêm contribuindo com a melhoria da escola, como a reflexão da importância do trabalho coletivo, e de se aguçar a compreensão e o envolvimento dos sujeitos com a educação do campo.

A Educação do campo esteve presente nas falas dos sujeitos da pesquisa, através da compreensão de espaço de diálogo, luta e troca de experiências, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 8 - Compreensão de educação do campo

Tópico de discussão: Compreensão de educação do campo		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p>“A educação do campo é um espaço de diálogo, de luta e de troca de experiências. (Clara, E8, 2015).</p> <p>“Quem está na educação do campo, precisa está junto com a comunidade, dialogando”. (Roseli, E1, 2015)</p> <p>“Na educação do campo aprendi que temos uma luta muito grande” (Tereza, E6, 2015)</p> <p>“Educação do campo trabalhar com os outros elementos do lugar, luta pela terra, cultura, produção, organização”. (Isabel, E2, 2015)</p> <p>A educação do campo é um espaço de diálogo de troca de experiências”. (Rosa, E4, 2015)</p>	<p>Espaço de diálogo, luta e troca de experiências</p>	<p>(05)</p>

Fonte: Pesquisa de campo/2015

O quadro 08 se refere à concepção de educação do campo trazida pelos sujeitos da pesquisa e está relacionada à luta, ao diálogo e trocas de experiências. Demandas essas que estão em sintonia com a visão política e educacional do termo. Essa compreensão se contrapõe à visão de educação rural, pois sua preocupação estava associada à percepção urbana, influenciada, segundo Passador (2006), pela formação do homem urbano, e pelo aumento da industrialização, reforçado principalmente pelos EUA, devido à necessidade de fortalecer o mercado consumidor, fato esse, que fundava a consolidação do Brasil no bloco americano.

Essa influência veio também para o campo da educação, através dos modelos curriculares americanos, o que contribuiu com o pensar e fazer escola essencialmente urbana. Outra demanda está no modelo de modernização do campo, que intensifica a produção agrícola, através da monocultura, e da política latifundiária concentradora de terras. Essas questões, que datam a partir da década de 50, e contribuem para a expulsão de homens e mulheres do campo.

Diante do quadro acima exposto, no ir para a cidade estava o acesso aos empregos e a oportunidade de avançar nos estudos, devido às escolas situadas nas comunidades rurais oferecerem apenas leitura, escrita, e os cálculos matemáticos, que estão nas séries iniciais.

Outro agravante é que as escolas não condizem com a realidade do campo, pois não consideram o trabalho e a produção familiar na agricultura, saberes e cultura nos seus componentes curriculares; muito pelo contrário, desmerecem e desvalorizam tais fatores, fazendo com que as pessoas queiram sair das suas comunidades para buscarem na cidade, acima de tudo, a sua cidadania e o seu reconhecimento social. “Não existe educação rural, mas sim fragmentos da educação escolar urbana introduzida no meio rural”. (PASSADOR, 2006, p.115).

A educação do campo vem principalmente carregada com a crítica a esse modelo de educação rural e ao processo conservador de modernização para o campo, defendido pelo poder político, pelas elites agrárias, e que se caracteriza como um modelo de desenvolvimento capitalista, que combina latifúndio e agronegócio, pois estes são os principais responsáveis pela exclusão e morte dos camponeses.

A educação do campo, numa outra perspectiva, está associada à reforma agrária, à agricultura camponesa e à agroecologia. Surge como crítica à realidade

da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no campo. Segundo Caldart (2010, p.106),

Essa crítica nunca foi à educação em si mesma, porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país.

Nas discussões da educação do campo, enquanto processo formativo, uma questão que é recorrente está no debate de considerar a prática social, que precisa ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada, em que os problemas da realidade são evidenciados, sendo necessário refleti-los para poder resolvê-los. Essas questões fazem parte da formação do educador do campo, em especial na LEDOC, onde alguns alunos são provindos dos movimentos sociais⁵², como o MST, neste sentido, Roseli (E1, 2015) afirma que:

Campo é um espaço diversificado, território de direitos, mas particularmente esse assentamento fruto de lutas, para a conquista da terra. Território de conquista e de luta, pra se ter uma boa escola, a permanência na terra, se dá através de várias conquistas, saúde, educação. Escola precisa fortalecer o vínculo com a terra. Temos um estado com predominância do campo. Papel como educador, campo-cidade lutas específicas, lutas de direitos. A importância do MST com a educação do campo como política pública.

Na LEDOC houve reflexões importantes, principalmente quanto ao reconhecimento por parte daqueles que não participavam dos movimentos sociais. Isto pode ser observado, *“tínhamos na turma militantes do MST, eu via como baderneiros, muitos de nós, aprendemos a compreender esses militantes no convívio, fomos conhecendo a realidade”* Rosa (E4, 2015). Essas questões trazem a prática social como processo de construção do sujeito educador, ao considerar as diversidades, e a importância da organização social. Nesse sentido, é necessário considerar o educativo do movimento social, que está presente em diversos espaços, como na escola, através dos conteúdos escolares, nas relações de trabalho, sociedade, na vivência cotidiana.

Compreende-se que a prática social está inserida no contexto do educador, que participa dos processos de sua comunidade, por isso é necessário a reflexão desse espaço, que é o campo, lugar e território, onde estão localizadas as escolas, e

⁵² O exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais contribui no acúmulo de experiências e no processo de organização da força social coletiva, isto contribui em estratégias de resistências e identificação aos interesses de classe (GOHN, 2012)

onde os sujeitos da pesquisa residem e trabalham como educadores do campo. Esse Campo, para Fernandes et al (2004, p. 137), é

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...].

Nesse contexto, se articula a luta pela educação do campo, pois compreende-se o que afirma um dos sujeitos egressos: *“me chama atenção na educação do campo, e me identifica, através da ideia de ter alternativa para o jovem do campo, pela preocupação que é o campo, por que as pessoas saem do campo”*. Josias (E3, 2015). O que para Caldart (2000) remete à resistência e à denúncia diante de tantas atrocidades, como serem tratados como atrasados, sair do campo para poder frequentar a escola; só a organização e a luta são capazes de mudar esse quadro.

A saída das populações do campo torna-se cada vez mais preocupante e aponta para a necessidade da auto-organização de seus sujeitos, pois são históricos e concretos. Dessa forma, mesmo que existam tendências e leis que possam nortear os rumos da sociedade, a história e a política sempre são desenvolvidas por povos, indivíduos e instituições políticas concretas (ABRUNHOSA, 2015). Essa reflexão aponta que a auto-organização dos povos possibilita poder mais efetivo em suas reivindicações e implementações por políticas públicas efetivas, de qualidade, e considerando suas particularidades, seus saberes, sua produção, o que influencia na melhoria da escola e da qualidade de vida. Desse modo, a educação do campo se apresenta como alternativa para a permanência no campo como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 9 - Alternativas da educação do campo

Tópico de discussão: Alternativas da educação do campo		
Conteúdo da mensagem/fala do sujeito	Ideia básica	Frequência
<p><i>“Tecnologia precisa ser apropriada pelos agricultores, na reflexão com a agroecologia, e não a tecnologia para o agronegócio, a produção orgânica precisa ser apropriada pela educação do campo”. (Josias, E3, 2015).</i></p> <p><i>“Ideia de ter alternativa para o jovem do campo, isso me chama atenção, pela preocupação que é o campo, por que as pessoas saem do campo” (Isabel, E2, 2015).</i></p> <p><i>“No campo temos o extrativismo, agricultura, mas não é dada a atenção devida. Sempre foi negado os nossos direitos, lutamos por oportunidade, deixar claro que não podemos proibir a saída do campo, mas precisamos saber decidir, e a educação do campo contribui nessa decisão de não ser obrigada a sair”. (Rosa, E4, 2015)</i></p> <p><i>“A produção contribui na renda, a produção da farinha, seria um dinheiro que não se gastava, e precisamos nos apropriar da produção, como alternativa de resistência e organização, a educação do campo faz parte dessa ideia” (Roseli, E1, 2015)</i></p>	Permanência das populações no campo	(04)

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

No quadro 09 estão as alternativas da educação do campo, apresentando como uma possibilidade a permanência de seus sujeitos nesses territórios, mas se percebe nas falas a preocupação quando identificam as dificuldades que se apresentam na educação em sua comunidade, e a necessidade de se fortalecer o coletivo da escola. Junto a isso, está a questão de se ter cerceado o direito de escolher se querem ou não sair do campo, pois, na maioria das vezes, o que enfrentam são situações que forçam a sua saída. Como é elucidado por um dos entrevistados: *“sempre foi negado os nossos direitos, lutamos por oportunidade, deixar claro que não podemos proibir a saída do campo, mais precisamos saber decidir, e não ser obrigada a sair”* Josias (E3, 2015).

Entre os fatores que reforçam a expulsão dos sujeitos do campo, está o avanço das fazendas de pasto *“Vila Silva, Cruzador, Vila Maú”*⁵³, *“tá sendo*

⁵³ Ver na figura 3: o mapa as comunidades, onde estão situadas as de Acaputeua, Cruzador e Fazendinha

dominada por fazendeiros, as pessoas estão vendendo seus lotes e indo para as cidades, como Belém” Rosa (E4, 2015).

As questões vivenciadas no campo vêm reforçar o avanço do agronegócio, que, segundo Stédile (2007), é a articulação entre as empresas transnacionais e os grandes proprietários de terras. Esse desenvolvimento do capitalismo no campo amplia o mercado, através do latifúndio, com a mecanização, insumos agrícolas, empresas de manufatura, portos para o escoamento da produção. Isto vem abrangendo a movimentação do capital financeiro e o especulativo. Diferentemente da educação do campo, que está pautada na educação do camponês, no sentido de desenvolvimento social e humano do campo e seus sujeitos (D’AGOSTINI, 2012). São projetos diferenciados, e em disputas.

Sendo assim, essas disputas, que poderia se dizer desleal, pela força que o capital engendra, aliado ao estado, contribuem com a expulsão dos sujeitos do campo. Todavia, a esperança de haver alternativas de permanência no campo, preservando a memória, a história e saberes, tem na efetivação da educação do campo uma possibilidade, uma alternativa uma via de transformação do quadro caótico que se apresenta, com o avanço no monocultivo do dendê, da mineração e da pecuária, que está descaracterizando ou mesmo exterminando o campo e sua população. Mesmo diante dessa situação é mister mencionar que os sujeitos que constituem, e que almejam o campo como lugar de vida, procuram desenhar uma prática educativa condizendo com os espaços culturais nos quais produzem sua existência.

A prática educativa nomeada de "educação do campo" é oriunda da construção coletiva dos sujeitos sociais camponeses, que antes de debruçarem-se sobre uma proposta educativa, se manifestam por um projeto contra hegemônico de campo, fato indispensável para a manutenção de qualquer outro projeto a ser realizado no campo, uma vez que a possibilidade de promover a vida no campo é fundamental antes de qualquer outra atividade. (SOUZA, 2006, p.7)

A noção de Educação do Campo está envolvida com um projeto de campo que seja originado da construção coletiva de seus sujeitos. Na pesquisa de campo, a mesma se apresenta como alternativa de permanência, e está relacionada a uma suposição de que, se realmente a educação do campo acontecer, nos moldes de sua proposição, diferenciada e emancipadora, seria uma alternativa para a permanência de seus sujeitos. No entanto, ela ainda não acontece, pois precisa

partir da escola existente, e transformá-la (CALDART, 2000), através do processo de organização e luta na sua conquista. Como é observado nos assentamentos visitados, através da conquista da terra os sujeitos vão buscando formas de sobrevivência; uma delas é a reivindicação por políticas públicas.

Nesse sentido, para haver o reconhecimento da educação do campo nas políticas públicas, foi preciso a luta dos movimentos sociais do campo, para a mesma poder ter entrada na agenda política e na política educacional, principalmente a partir da LDB 9394/96, ao afirmar, em seu artigo 28, a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizar a organização escolar, com adequação do calendário escolar.

Após a LDB 9394, houve a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, destacando que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, “é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana”. (BRASIL, 2001, p. 1).

É pertinente trazer o termo de Educação do Campo⁵⁴, pois o mesmo está relacionado como prática, como política e como categoria de análise. Para isso, foram definidos os princípios da educação do campo no Grupo permanente de trabalho organizado pela SECADI e por organização dos movimentos sociais do campo e Universidades. Tais princípios são: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o

⁵⁴ Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p.257)

desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo.

Todavia, em muitos estados as escolas do campo, segundo Souza (2008), passaram por um processo de nucleação – política municipal e/ou estadual de fechamento de escolas e abertura ou fortalecimento de escolas localizadas numa área central, entre bairros ou vilas rurais. Esse processo tem fechado muitas escolas do campo, e afastado as crianças e os jovens de suas comunidades por horas nos transportes escolares, além das dificuldades enfrentadas nas estradas em períodos de chuvas. Todas essas questões tem sido alvo de discussões acerca do fortalecimento da educação do campo, e de uma formação do educador que atenda às necessidades dessas populações, pois a educação é um direito inalienável.

O fechamento de escolas, os investimentos do grande capital e suas consequências, resultam na violência do campo⁵⁵, e tem distanciado a concretização do projeto de escola do campo, que tenha em seus princípios uma educação emancipadora e participativa, em que o coletivo seja o condutor da gestão e do planejamento escolar, que são reivindicações e lutas necessárias para tão sonhada educação transformadora.

Destaca-se que a contribuição da educação do campo para os sujeitos da pesquisa é necessária e pode contribuir como alternativa para permanência das populações do campo. Isto, por possibilitar a compreensão do seu papel, da sua luta e sua organização, para poder haver sustentabilidade⁵⁶ e melhoria na qualidade de vida para suas populações nesses territórios.

⁵⁵ O avanço do capital na Amazônia tem registrado inúmeras violências. Segundo o relatório da comissão camponesa da verdade: violação de direitos no campo de dezembro de 2014 apontam como causas: a concentração de terra, ausência de uma política de reforma agrária e o modelo de desenvolvimento imposto ao campo, que privilegia o agronegócio e marginaliza os agricultores familiares, Sem Terra, indígenas e comunidades tradicionais. Para mais informações, <https://www.cptnacional.org.br/index.php/downloads/send/26-documentos/2057-relatorio-final-comissao-camponesa-da-verdade>.

⁵⁶ A utilização dos recursos naturais sem agredir o meio ambiente, que para se efetivar necessita de mudanças profundas na sociedade. Segundo Bookchin (1998) com democracia de base e com autogestão e para Boff (2000) precisa atender às carências básicas dos seres humanos hoje sem sacrificar o capital natural da Terra e se considera também as necessidades das gerações futuras que têm direito à sua satisfação e de herdarem uma Terra habitável com relações humanas minimamente justas.

6 PARA CONCLUIR: DIALOGANDO SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO POR ÁREA DE CONHECIMENTO E NA PRÁTICA EDUCATIVA DE EDUCADORES DO CAMPO

O elefante
Eduardo Galeano⁵⁷

Quando eu era criança, minha avó me contou a fábula dos cegos e o elefante.

Três cegos estavam diante do elefante. Um deles apalpou a cauda do animal e disse:

- É uma corda.

Outro acariciou uma pata do elefante e falou:

- É uma coluna.

O terceiro cego apoiou a mão no corpo do elefante e adivinhou:

- É uma parede.

Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo. Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais do que pedacinhos. A cultura dominante, cultura do desvinculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeça seja armado.

De acordo com as palavras de Galeano, somos treinados para ver em pedacinhos, de modo fragmentado, o que repercute no desvinculo com a história, quebrando com a realidade em seu todo, dificultando o processo de montar o quebra-cabeça chamado conhecimento, e suas interpretações. Assim vem a educação caminhando, principalmente em escolas e nas universidades, enfatizando apenas um determinado assunto, de uma disciplina, limitando as múltiplas possibilidades de saberes, reflexões, impedindo, assim, que se desnude o véu da cultura dominante e se alcance a criticidade de poder analisar, questionar, resistir, propondo outras formas de conhecer, que agregue o diálogo, respeito, coletividade e a justiça social.

No início dos estudos sobre a interdisciplinaridade, me veio no pensamento essa ideia de unir disciplinas, mas ao longo das pesquisas bibliográficas e de campo percebi, que esse termo remete a algo muito maior e complexo do que uma proposta metodológica de integração de temas e disciplinas em comum. Essas são formas de

⁵⁷ O elefante do autor Eduardo Galeano foi retirado do site <http://hilarioseara.blogspot.com.br/2010/05/o-elefante-por-eduardo-galeano.html>

se trabalhar, mas para isso, necessita-se de profissionais engajados, comprometidos, organizados no coletivo, pois a tarefa é árdua.

Acredito que o acima referido trata-se de uma tarefa árdua por provocar a lógica rígida que fundamenta a educação tradicional, que compreende o conteudismo disciplinar, a memorização, e o individualismo, até hoje muito arraigados nas instituições de ensino, e também no questionamento da organização escolar, e da sociedade que é hierárquica, dominante e desigual. Tais questões abrem os horizontes de possibilidades, quando se adota a perspectiva da análise crítica.

Nesse contexto, não se pode pensar em interdisciplinaridade sem trazer à tona a contradição da sociedade, juntamente com os questionamentos e as resistências na busca por um mundo melhor, e com qualidade na educação, pois o modelo que temos é desigual, descaracterizante e não considera os saberes locais. Diante dessas reflexões me propus a compreender como se dá a interdisciplinaridade na prática educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Castanhal, no estado do Pará.

Ao tratar da interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC, é preciso realizar ponderações, pois são educadores que passaram por um processo formativo disciplinar, mas que necessitam responder a uma área de conhecimento, que são as Ciências Humanas e Sociais e das Ciências da Natureza e Matemática. Todavia, nas escolas o currículo é disciplinar, e os egressos estão atuando nas turmas de Ensino Fundamental I, EJA I e II etapa, e poucos em disciplinas do Ensino Fundamental II, apenas dois (2) dos oito (8) sujeitos pesquisados,

As ponderações continuam quando os egressos da LEDOC, como licenciados em educação do campo, encontram dificuldades em assumir suas funções nas escolas, pois são essas ocupadas por professores licenciados por disciplina. A reflexão é que se faz necessária é: onde eles atuarão já que são formados para uma escola do campo, que ainda não conquistamos? Uma escola coletiva, interdisciplinar, democrática e com um currículo por área de conhecimento, mas que ainda está no plano do projeto. A questão que precisa ser discutida está na profissionalização desses egressos, pois estão em sua maioria fora do seu campo de atuação, que é o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, coordenação pedagógica ou mesmo na gestão escolar, lugares “ocupados” por licenciados e pedagogos.

Essas questões apontam para a necessidade de reflexão dos movimentos sociais do campo, das instituições que possibilitam a formação e do Ministério da Educação (MEC), no sentido de impulsionar as políticas públicas referentes à estrutura curricular das escolas, por área de conhecimento, formação continuada nos aprofundamentos de área de escolha dos egressos, e de concursos para esse público, para que ele possa exercer suas funções decorrentes da formação que obtiveram na LEDOC.

Em se tratando da prática educativa dos egressos da LEDOC observei que os sujeitos pesquisados, a partir de suas reflexões em reuniões pedagógicas ou mesmo em sala de aula, vêm contribuindo com a melhoria da educação, principalmente quando, enquanto educadores, trazem o conteúdo para a realidade dos seus alunos, construindo assim, uma educação contextualizada. Há contribuição mesmo nas conversas com os demais colegas na escola, o que vem se fazendo um diferencial, após o curso, trazendo mais consistência política e pedagógica em sua trajetória enquanto educadores e educadoras do campo.

Ao relacionar o conteúdo à realidade, os sujeitos conseguem estabelecer um diálogo maior entre o ensinar e o aprender. Parece-me que o conteúdo deixa de ser estranho e passa a ser conhecido, a ser compreendido. Como percebi nas observações em sala de aula, quando os educadores começam um assunto e estabelecem a relação com o que acontece na comunidade, os alunos querem participar, para dizer como acontece, e com essa curiosidade aguçada, a aula se torna mais participativa e incentivadora.

Na prática educativa dos egressos da LEDOC, os sujeitos apontam para as palavras geradoras envolvendo várias disciplinas, mas isso como uma ação isolada da sala de aula, e não da escola, do PPP, do trabalho coletivo. Tais elementos são necessários e precisam estar presentes quando se trata dos temas geradores, pois apresentam uma outra lógica de seleção de conteúdos, partindo da investigação, problematização, e dos temas decorrentes da realidade dos educandos, e, assim, trabalhando com a interdisciplinaridade, agregando as diversas áreas do conhecimento, como um meio de concepção da educação, que requer práxis, associando teoria-prática na ação reflexiva de educadores, escola e comunidade.

Nessa perspectiva, a prática educativa precisa possuir uma dimensão que fortaleça o diálogo e o respeito às diferenças, nessa direção, o papel do educador é de fundamental importância. Principalmente em avançar na formação integral do ser

humano, trazendo à tona as dimensões socioambientais e o compromisso sócio-político, contribuindo no processo da consciência coletiva, possibilitando minimizar as desigualdades e ampliar as possibilidades de melhoria de vida das populações do campo.

Quando se trata da interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC, pode-se trazer reflexões, e não uma resposta pronta e acabada. Como se observou na pesquisa de campo, os educadores conseguem em sala de aula trazer uma educação contextualizada, discutindo com a realidade da comunidade e do assentamento, mas no tocante à interdisciplinaridade, ainda há muito que caminhar, pois o ensino que temos hoje, para envolver alunos e professores, precisa ser transformado, e, para isso, é necessário questionar a estrutura vigente, que impõe uma forma hierárquica de conhecimento, que é fragmentada e descontextualizada.

Considerar a interdisciplinaridade como um novo paradigma, que busca romper com as fronteiras disciplinares que demarcam conhecimentos, é considerar necessariamente o diálogo, por admitir a interpretação da realidade e do mundo que nos cerca. Nesse contexto o diálogo é o ponto de partida para práticas educativas não fragmentárias

Sendo assim, refletir sobre a formação de educadores por área de conhecimento através da educação do campo perpassa necessariamente pelo contexto social em que estamos inseridos, como sujeitos capazes de transformá-lo, e possibilitando um novo sentido nas relações sociais, com igualdade, em suas diferentes instâncias, como na sociedade, sem divisão de classes e escolas, que considere as trajetórias de seus educandos na relação ensino e aprendizagem, através de um espaço de permanente diálogo.

Adotar a interdisciplinaridade conduz para um debate para além do campo pedagógico, não apenas na integração de disciplinas, mas fundamentalmente como concepção de educação, que traga a contradição presente na sociedade e possa potencializar a reflexão crítica, interpretando a realidade, construindo conhecimentos que envolvam os sujeitos e as diversas áreas, para que se possa ter autonomia de pensar o mundo e as suas potencialidades, sendo os sujeitos protagonistas de suas histórias individuais e coletivas. Tal luta precisa ser protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, por isso que não se pode pensar apenas no ensino, mas fundamentalmente na melhoria de condições de vida dessas populações.

É fato que a realidade brasileira denuncia que nos meios rurais existem os maiores índices de precarização no que se refere ao analfabetismo, exclusão escolar, professores sem formação adequada, e ainda em situações de contratos temporários indicados através de vereadores e ou gestores municipais, com currículos sem reconhecimento dos saberes locais, além do grave problema do fechamento de escolas. Essas questões vêm prejudicando a vida dessas populações, no sentido de existência educacional, cultural, econômica, dentre outras.

Assim, os estudos emergiram para a compreensão da função social do conhecimento, pois esse enriquece a existência humana, e é capaz de alcançar uma visão de realidade, de mundo e da vida, que torna necessário refletir a partir da concepção crítico-dialética. Por isso, destaca-se a importância do método materialismo histórico dialético, por compreender que os elementos investigativos dialogam com um contexto sócio econômico político e cultural, sem dissociar as partes, ou seja, sem ser descolado das condições de existência, pois o material e o simbólico são determinantes na produção da realidade

No tocante à concepção de educação do campo trazida pelos sujeitos da pesquisa, esta aparece relacionada à luta, ao diálogo e às trocas de experiências. Contudo, a preocupação dos sujeitos da pesquisa se acentua quando os mesmos identificam as dificuldades que se apresentam na educação em sua comunidade, e a necessidade de se fortalecer o coletivo da escola. Junto a isso, está a questão de se ter cerceado o direito de escolher se querem ou não sair do campo, pois, na maioria das vezes, o que enfrentam são situações que forçam a sua saída (expulsão).

A noção de Educação do Campo está envolvida com um projeto de campo que seja originado da construção coletiva de seus sujeitos, e se apresenta como alternativa de permanência nesses territórios. Todavia, essa compreensão está relacionada a uma suposição de que, se realmente a educação do campo acontecer, nos moldes de sua proposição, diferenciada e emancipadora, daria alternativa para a permanência de sua população no campo, pois, parte-se da concepção de que tal educação é resultante das lutas sociais, da organização de seus povos e das ações de educadores comprometidos com a transformação social.

No que se refere ao processo formativo da LEDOC nas ações que envolvem o Tempo Acadêmico e o Tempo comunidade, o mesmo necessitou da interdisciplinaridade, que se encontra na medida em que os educandos estabelecem

as relações com as disciplinas, e a pesquisa na comunidade, por mais que os professores no processo formativo tivessem dificuldades no trabalho interdisciplinar. Ao se considerar os eixos temáticos na pesquisa e as disciplinas, houve a possibilidade da organização temática das áreas do conhecimento por parte dos educandos.

Aponta-se para a necessidade da formação continuada e o acompanhamento pedagógico de professores que atuam em cursos de formação por área de conhecimento, como a LEDOC, haja vista que são provindos de licenciaturas disciplinares, e muitas não dão conta de produzir uma formação integrada em seus diferentes campos. Além de que, para se chegar a compreender diferentes reflexões acerca do conhecimento, é preciso também um investimento pessoal e uma prática educativa social que seja dialógica, transformadora e problematizadora.

A prática educativa de educadores egressos e dos professores da LEDOC precisa ser permeada por concepções de sociedade e de mundo, que não sejam neutras, mas comprometidas com a educação transformadora, esta passa também pelo ato de educar, o que remete à discussão da práxis libertadora, na autoanálise da ação pedagógica, no diálogo e na reflexão, pois ser educador pressupõe a transformação do ensino e da realidade.

No que se refere à interdisciplinaridade, apesar de ser uma questão que os sujeitos apontaram como importante, mas com qual tiveram dificuldades, principalmente em perceber ações interdisciplinares. Tal dificuldade se deu tanto em sua formação (professores que na maioria das vezes não conseguiam dialogar com outras temáticas fora do seu campo disciplinar), quanto nas escolas em que atuam, uma vez que a gestão, coordenação pedagógica e professores resistem às mudanças e às demandas que provavelmente irão surgir em virtude do uso da perspectiva interdisciplinar. Isso mostra que é preciso investir também na formação continuada e no trabalho coletivo das unidades escolares.

São várias as questões requeridas para se propagar e se efetivar o princípio da interdisciplinaridade, como a formação continuada aos professores formadores no âmbito da LEDOC, a efetivação de projetos tanto de pesquisa quanto de ensino que considerem a interdisciplinaridade, e que as escolas do campo possam redimensionar sua ação pedagógica, considerando a interdisciplinaridade e as áreas

de conhecimentos, trazendo essas questões em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e no trabalho coletivo.

Ao mesmo tempo se impõe aos professores um individualismo que impossibilita um trabalho coletivo, o qual é necessário para que se aplique a interdisciplinaridade. Diante disso, é possível afirmar que, para além de uma perspectiva de matriz curricular interdisciplinar, é preciso uma nova concepção de trabalho pedagógico que passe pela formação inicial e continuada, para que se possa ter a cultura do diálogo e da construção coletiva, e assim se poder transformar a prática educativa e a gestão escolar.

Os educadores egressos, ao trazerem uma compreensão da interdisciplinaridade como o envolvimento de várias disciplinas, reduzem o termo a uma atividade pedagógica, não percebendo como uma concepção de mudança curricular, de escola, de PPP e de educação. Por outro lado, é importante destacar que a fragmentação do conhecimento é resultante de uma divisão social do trabalho no âmbito da escola, que dicotomiza o pensar e o fazer. Ante as duas situações expostas acima, o que deveria ser uma opção teórico-metodológica dos educadores, no diálogo com as áreas de conhecimento, e na construção coletiva, muitas vezes acaba por ser uma imposição da gestão e coordenação para o planejamento escolar, envolvendo as disciplinas, apenas nas datas festivas.

Destaco, assim, a importância da relação da interdisciplinaridade com uma discussão do conhecimento em sua totalidade, trazendo a compreensão da realidade como um todo, e interpretando as causas e as consequências de um determinado assunto. Nesse contexto, o trabalho coletivo é um componente fundamental para o debate da área do conhecimento, por necessitar ser um espaço de diálogo e de formação contínua, atribuindo importância ao papel do educador, para além da sua disciplina e do seu fazer pedagógico individual. Nesse sentido, a transformação da escola ocorre por meio dos seus próprios sujeitos, pela consideração da educação do campo como uma política que parte das necessidades das comunidades e de suas contribuições no processo educativo, relacionando a escola e a vida.

A LEDOC, através da formação por área de conhecimento, necessita de que a interdisciplinaridade seja uma condição dada ao curso, pois a mesma amplia a visão das inter-relações de disciplinas, da relação dialógica e da necessidade de trabalho coletivo dos docentes do curso, ao olhar um objeto em suas diversas

possibilidades do conhecimento, para se poder explicar a totalidade de um fenômeno natural e social.

Assim, compreendo nesse estudo que é necessário considerar na interdisciplinaridade a totalidade do conhecimento, a relação dialógica e o trabalho coletivo, percebe-se que esses contribuem com a área de conhecimento, e pode-se trazer práticas educativas com diálogos interdisciplinares e participativos. Mas precisa-se fundamentalmente centrar esforços na formação continuada e nos espaços de diálogo e troca de saberes, e na elaboração de políticas públicas que atendam às necessidades das populações do campo, assim como escolas com estruturas adequadas, gestão participativa, e currículo descentralizado, oportunizando autonomia aos educadores e demais membros da escola, incluindo elementos necessários à formação de seus educandos.

As contribuições possíveis aos profissionais da educação se referem à importância da interdisciplinaridade como elemento essencial na prática educativa e nas atividades da escola, considerando a mesma como um aporte para as mudanças necessárias no currículo escolar e nos elementos de reflexões de sua organização, considerando que o conhecimento fragmentado e deslocado da realidade dos educandos não consegue estabelecer diálogo e aprofunda o distanciamento entre educador-educando-escola.

Todavia, um trabalho acadêmico como uma tese de doutorado, por si só, não é capaz de desvelar todas as questões apresentadas no decorrer do estudo, por isso a necessidade de aprofundamento de estudos acerca dos egressos da LEDOC, sua profissionalização, prática educativa, e as contribuições que vem implementando em suas comunidades, assentamentos ou mesmo nas secretarias de educação. Isto para avançar nos investimentos da Licenciatura em Educação do Campo no país, com alimentação, moradia e transporte aos seus discentes nos períodos de aula e um coletivo de professores do curso com formações continuadas, reuniões, planejamento e avaliações de seu papel na formação desses educadores e educadoras do campo.

Outra questão refere-se à ampliação de estudos sobre prática educativa e a educação do campo, refletindo para além da interdisciplinaridade, como referência à transdisciplinaridade, enfocando a ecologia de saberes e os novos olhares sobre a educação, currículo e sociedade, o que não foi possível nesse momento, por se basear nas análises e proposições do curso da LEDOC e da prática educativa de

egressos, como elementos relacionados à dialética nas reflexões da materialidade das contradições presentes na sociedade.

Como limitação resultante da pesquisa de campo está o estudo de caso da LEDOC do campus de Castanhal, que não foi possível devido aos discentes não estarem em tempo acadêmico, em sala de aula, pois o curso já havia encerrado no que diz respeito a essas atividades, estando somente nas orientações e defesas de TAC. O que foi possível foram relatos dos egressos e de entrevistas semiestruturadas com os professores do curso. O que sugere estudos acerca da prática educativa de professores da LEDOC, para poder *in loco* se refletir sobre a interdisciplinaridade na formação por área de conhecimento.

Na pergunta “como se dá a interdisciplinaridade na prática educativa dos egressos da LEDOC?”, posso, a partir das leituras e da pesquisa de campo, afirmar que: os educadores conseguem realizar uma educação contextualizada, e em alguns momentos relacionam os conteúdos de diversas disciplinas em suas salas de aulas, mas como uma tarefa isolada, sobretudo pela escola, que propicia poucos momentos coletivos de planejamentos, reuniões e avaliações, ou mesmo pelo currículo que é disciplinar, ou seja, o plano de aula é por disciplina.

Na LEDOC, a interdisciplinaridade existiu na relação do tempo comunidade, na pesquisa de questões referentes à comunidade rural, assentamento e à escola, associando essas observações e análises com as teorias presentes nas disciplinas durante o curso. O problema é que esses elementos trazidos pelos discentes eram pouco trabalhados pelo grupo de professores, o que dificultou a experiência dos mesmos nos aspectos interdisciplinares da construção do conhecimento. Parto da compreensão de que os elementos apontados pelos educandos precisam a cada semestre ser a referência para as demandas de novos olhares sobre o curso e suas necessidades, apreciadas e implementadas pelo corpo docente.

É importante destacar que a experiência da LEDOC contribuiu para a prática educativa dos egressos, e que esses estão nas escolas, comunidade e assentamento, provocando debates e mobilizações, através de suas aulas contextualizadas e dos questionamentos sobre o papel da gestão e da necessidade de organização dos professores para a necessária transformação do ensino, da escola, tornando-a espaço incentivador de reflexões críticas e proposições de novos saberes.

Assim, a mudança na educação é necessária e urgente, precisamos de instituições de ensino que possam, como diz Galeano, trazer a realidade presente para a construção do conhecimento, e montar o quebra-cabeça cujas peças nos foram tiradas: olhar o mundo em seus múltiplos aspectos.

REFERÊNCIAS

- ABRUNHOSA, Rafael D. **Fundamentos políticos-pedagógicos a partir do pensamento de Mikhail Bakunin**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2015.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M.E.D.A. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: _____.; OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) **Alternativas do ensino de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p.19-36. (Coleção Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli O que é um estudo de caso qualitativo em Educação?. **Revista FAEEBA: educação e contemporaneidade**. vol. 22, n. 40, p.95-104, jul./dez., 2013.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez., 2015.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: _____.; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **A escola e o movimento social: relativizando a escola**. ANDE, n. 12, p. 16-21, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de Educadores e Educadoras do Campo**. Brasília: Mimeo, 2005.
- _____. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais?. **Revista Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, jan./jul., 2003. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- BANDEIRA, H.M.M; IBIAPINA.I.M.L. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 23, n. 42, p. 07-117, jul./dez., 2014.
- BARBOSA, A. I. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UnB: do projeto às emergências e tramas do caminhar** (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, DF., 2012
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo: Edições 70**. Lisboa, 2012.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução, Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENEVIDES, Maria Victoria. **A Cidadania Ativa**. São Paulo: Ática, 1991.

BERNARDES, Sueli Terezinha de Abreu. Um gosto poético: interações teoria e prática na formação do professor. **Revista profissão docente**. Uberaba, v. 9, n. 21, p. 19-40, jan./jul., 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/227/378>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**: a interdisciplinaridade na escola... e fora dela. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 1998.

BOFF, L. **Ecologia social em face da pobreza e da exclusão**: em ética da vida. Brasília, DF.: Letra ativa, 2000.

BOGDAN, R.; TAYLOR, S. **Introduction to qualitative research methods**: a phenomenological approach to the social sciences. New York: J. Wiley, 1975.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, SARI. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 2005.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988

BOOKCHIN, Murray. Autogestão e Tecnologias Alternativas. In: _____. **Textos Dispersos**. Lisboa: SOCIUS, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STECK, Danilo Romeu. Participar-pesquisar. In: _____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. **Censo escolar de educação básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, D.F.: Ministério da Educação, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

_____. _____. Resolução CNE/CEB n 2, de 24 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2008. Seção 1, p. 81.

_____. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília 18/01/2002, seção 1, p.31.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N.º 1/2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 mar. 2006.

_____. Decreto nº 7352, de 5 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010, p. 1.

_____. Ministério da Educação. **Educação do Campo**: marcos normativos, Brasília, D.F.: SECADI, 2012. ISBN 978.85.7994.062.

_____. Universidade de Brasília. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília, D.F.: [s.n.], outubro/2012.

_____. Formação de professores do ensino médio: etapa I. **Caderno IV**: áreas de conhecimento e integração curricular, Setor Educação, Curitiba: UFPR, 2013.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Que institui a Rede Federal de Educação profissional, Científica, e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., de 30 dez. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Que estabelece as Diretrizes e Bases Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, D.F., 20 dez. 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 36**. Brasília, D.F.: [s.n.], 2001.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 1**. Brasília, D.F.: [s.n.], 2002.

_____. _____. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília/DF: [s.n.], 2002.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007**. Brasília, D. F.: [s.n.], 2009.

BRITTO, Néli Suzana. Formação de Professores e Professoras em Educação do Campo por Área de Conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 165-178.

_____. SILVA. T. G. R. **Educação do campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade**. Revista Educação e realidade. V. 40, n.3, p. 763-784. Porto Alegre, jul./set., 2015.

_____. Prática docente em ciências da natureza em educação do campo – desafios, diálogos, reflexões e ações educativas. In: DUSO, Leandro; HOFFMANN, Marilisa Bialvo (Org.). **Docência em ciências e biologia propostas para um continuado reiniciar**. Rio Grande do Sul: Unijuí. 2013. p. 107-134.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área?. In: MOLINA, Mônica; SÁ, L.M. **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (coleção caminhos da Educação do Campo, 5).

_____. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. de. (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF.: [s.n.], 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo).

_____. **Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular. 2012. Verbetes do Dicionário da Educação do Campo. p. 257-265.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília, D. F.: MDA/MEC, 2010. p. 103-126.

_____. Sobre educação do campo. In: Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 3, 2007, Luziânia. **Anais...** Luziânia, 2007. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2016.

_____. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000. 448 p.

CARDIERI, Elisabete. **Interdisciplinaridade na formação do educador: a invenção de caminhos na formação do educador**. São Paulo: PUC, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-224-05.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2014.

CARVALHO. Ângelo Rodrigues de. **A pedagogia da alternância no Ensino Técnico Agrícola: a experiência do PRONERA na Escola Agrotécnica Federal de Castanhal**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola, UFRRJ. Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVES, Breno Gonçalves Bragatti; MELO, Rafaela da Silva. **Cultiveduca**. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2014. (Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016). Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/15.html>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

CHAUI, M. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. (Org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHIESA, D. C.; FANTINEL, L. D. Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia: notas como não fazer uma “etnografia acidental”. In: Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 8, 2014, Gramado. **Anais...** Gramado, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COCA, E.L.F; FERNANDES, B. M. Assentamentos rurais: territórios do território cantuquiriguaçu, estado do Paraná. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRI. 2009, Niterói. **Anais...** Niterói: [s.n.], 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/vsinga/trabalhos/Trabalhos%20Completos/Estevan%20Leopoldo%20de%20Freitas%20Coca.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2017.

COLAVOLPE, C. R; TAFFAREL, C.N.Z. **Complexo temático e reestruturação curricular**. Salvador: UFBA/FACED, 2009. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=379>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CORRÊA, Solange Maria Vinagre. **Conhecimentos químicos e princípios agroecológicos na formação de jovens e adultos agricultores do curso técnico em agropecuária do PROEJA-IFPA-Campus de Castanhal**. 2014. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

COSTA, Eliane Miranda. Formação Inicial de Educadores e Educadoras do Campo: aspectos teóricos. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1. 2012, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2012. 1 CD-ROM.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Horácio Martins. Agricultura Camponesa. In: CALDART, et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

COSTA, J.M; PINHEIRO, N.A.M. O ensino por meio de temas geradores: a educação pensada de forma contextualizada e interdisciplinar. **Revista imagens da educação**, v. 3, n. 2, p. 37-44, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20265>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Avaliação da educação superior: condições, processos e efeitos da autoavaliação nos cursos de graduação da UFPA**. 2010. 147 f. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, D. F., 2010.

CUNHA, M. B; SILVA, J.L.P. B.. Complexos temáticos na formação de professores do campo. **Educar em revista**. Curitiba, n. 61, p. 171-188, jul./set., 2016.

DA MATTA, R. O Ofício de Etnólogo, ou como Ter “Anthropological Blues”. In: NUNES, E. (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

D’ AGOSTINI, A. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 37, p. 453-468, set./dez., 2012.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências, fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação /coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

DELUMEAU, Jean. Um Novo Homem (Terceira Parte). In: DUARTE, Pedro Elói. (Trad.). **A Civilização do Renascimento**. Lisboa: Edições 70, 2004. p. 287-429.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

DINIZ, Luciane de Souza. **Representações sociais sobre a educação do campo construídas por educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

DOSSE, François. **História do Estruturalismo**: O canto dos cisnes de 1967 aos nossos dias. Trad. A. Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas: Unicamp, 1994. V. 2.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Investigación cualitativa en educación**: fundamentos e tradiciones. Madri: Mc Graw Hill, 2003.

ENQUITA, M. F. A educação e a mudança social. In: _____. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-25.

ETGES, Norberto J. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2011.

FAZENDA, I. C. A. **A Interdisciplinaridade**: História, pesquisa e teoria. 15. ed. Campinas: Papirus, 1994.

_____.; ANDRÉ. M. **A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau**. [S.l.; s. n.], 1991a. Relatório CNPQ.

_____. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia?. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Papiros, 1998.

FÉLIX, C. E; MOREIRA R. C; SANTOS C. R. Pistrak e o complexo temático na escola do trabalho. **Revista práxis educacional**, Vitória da conquista, n. 3, p. 211-230, 2007.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e Território em disputas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 273-302.

_____. Movimento Social como Categoria Geográfica. **Revista Terra Livre**. São Paulo, n. 15, p. 59-85, 2000.

FERRARO, Alceu Ravello. Interdisciplinaridade e solidariedade em experiências cooperativas do MST. **Revista das Ciências Sociais**. [S.l.], v. 41, n. 1, jan./abr., 2005.

FERREIRA, Márcio. **Comunicação e Tecnologias da Informação na formação de educadores para ampliação das perspectivas críticas dos sujeitos na Licenciatura em Educação do Campo da UnB**. 2014. 296p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2014.

FOLLARI, Roberto A. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>>. Acesso em: 19 set. 2016.

FREIRE, L. A. **O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores**: construção de significados e sentidos. 2011. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

_____. **A Universidade e a questão do conhecimento**: o currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinaridade e da ecologia de saberes. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 13. ed. São Paulo: Olho d'gua, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis**: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. O Brasil e a política econômico-social: entre o medo e a esperança. **Revista Observatório social de América Latina**. CLACSO, Buenos Aires, n. 14, p. 95-104, mayo-agosto, 2004.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Coleção Estudos Culturais em Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Educação e trabalho**: bases para debater a educação profissional emancipadora. Revista Perspectiva. Florianópolis, v.19. n.1. pg 71-87. Jan/jun.2001.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. IN: AUED. B. W; VENDRAMINI. C. R. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Estudo sobre a educação rural para a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO. **Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú**. Roma, Itália: DGCS/ITÁLIA- CIDE – REDUC, 2004.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____.; TORRES, C. A. **Educação Popular: Utopia latino Americano**. São Paulo: Cortez/EDUSP, 1994.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. **A organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983. p.53-64.

GALEANO, Eduardo. **Nós dizemos não**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

GALLO, Sílvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; LEITE, Regina. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília, DF.: Liber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOMES. Edilene de Campos. Família, sexualidade e trajetórias em contexto religioso plural. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8. Coimbra, 2004. **Anais...** Coimbra, 2004.

GONZAGUINHA. Mundo novo, vida nova. Intérprete: Gonzaguinha. In: _____. **Gonzaguinha da vida**. [on line]: 1979. Disponível em: <<https://www.letrasdemusicas.com.br/gonzaguinha/mundo-novo-vida-nova/>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

GOMES. Edilene de Campos. **Família, sexualidade e trajetórias em contextos religiosos plurais**. Anais do VIII congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 16 a 18 de setembro. Coimbra, 2004.

GOMES. L.S.; MAGALHAES.S.B. Agricultores integrados ao dendê e questões relativas ao sistema de produção no PA terra nova. In: **Portal ecodebate**. Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2016/05/30/agricultores-integrados-do-dende-e-questoes-relativas-ao-sistema-de-producao-no-pa-terra-nova-por-lucinaldo-soares-gomes-e-sonia-barbosa-magalhaes/>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GOOD. W.J, HATT P. K. **Métodos em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GOHN, Maria da Glória. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Loyola, 2012.

GOODSON, Ivon F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUILHERME JÚNIOR, José Antônio. **Reprodução camponesa em área de assentamento na Amazônia: Um estudo no assentamento João Batista II, Castanhal Pará**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Geografia, Belém, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização, do fim dos territórios à multiterritorialidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAGE. Salomão Mufarej. **Educação do campo na Amazônia: retratos das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

_____.; CRUZ, Carlos Renilton. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados sócio – Educacionais**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2011.

_____. **Cidades**, 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 03 nov. 2014.

_____. **Censo**, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/censo/>>. Acesso em 03 nov. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. NEVES, Marcelo Henrique Barbosa. **Relatório do evento realizado em julho Formação de educadores por áreas de conhecimento**. Belém/PA, 2012.

INEP. **Censo da Educação Superior 2015**. IN: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015/. Acesso em 10/02/2016.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Ciências da Natureza e Matemática.** Belém: [s.n.], 2012.

JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

JAPIASSU, H. **A interdisciplinaridade e a patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico,** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. Experiências de formação de professores para as escolas do campo e a contribuição da Universidade. In: ESTUDOS e Pesquisas: educação e diversidade. Recife: UFPE/MEC/SECAD, 2004. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/sonia_meire2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2011. (Coleção Primeiros Passos, 23).

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** Petrópolis: Vozes, 1978.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

LAPASSADE, G. L'observation participante. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**, n. 1, p. 9-26, 2001.

LACERDA, G.B. **Augusto Comte e o “positivismo” redescobertos.** Rev. Sócio. Política. Curitiba. V.17, n.34.pg.319-342 out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n34/a21v17n34.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

LEITE, S.C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, S. P.; MEDEIROS, L. S. Agronegócio. In: CALDART; et. al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção magistério. Série formação do professor). 28ª reimpressão.

_____. **Ação Integrada: administração, supervisão e orientação educacional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do movimento dos trabalhadores rurais sem terra: MST na Amazônia Paraense.** 2007. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–

Universidade do Estado do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-PA, 2007.

LIMA. Nara Lúcia Gomes. **A educação de Jovens e adultos e a permanência escolar**: o caso do assentamento 25 de maio, Madalena, Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Fortaleza. 2014.

LIMA. I. G; LOPES.V.S. **Assentamento Abril Vermelho - Santa Barbara/Pará**: o caso da escola Paulo Freire. Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em Educação do Campo. IFPA, Castanhal, Pará. 2015.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

MACÊDO, M. M. **O desenvolvimento de uma educação contextualizada como liberdade**. [S.l.: s.n.], [2008]. Disponível em: <<http://www.coloquiointernacional.unimontes.br/2008/arquivos/90magdamartinsmacedo.pdf>> Acesso em: 05 jun. 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa formação**. 2. ed. Brasília, D. F.: Liber, 2010.

MACEDO, C. O; SOUSA, R. B. Comunidades camponesas no nordeste paraense: o caso de São Judas e Cravo. **Revista Geografia**. Londrina, v.20, n. 2, p. 115-128, maio/ago., 2011.

MAGNANI, J. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, n. 17, p. 11-29, jul., 2002.

_____. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez., 2009.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MALHEIRO, B. C ; RIBEIRO, B. M. Os campos da educação do campo contexto, texto e intertexto : abrindo as perspectivas do olhar sobre a Educação do Campo. IN : SILVA, I. S.; et al (Org.). **Práticas contra-hegemonica na formação de educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo do sul e sudeste do Pará. Brasília, DF.: MDA, 2014.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 6, n. 27, p. 149-158, 1990. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000182&pid=S1413-6538200800010000400012&lng=pt>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Aracy Alves. ROCHA, Maria Isabel Antunes. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: _____.; _____. (Org.). **Educação do Campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARTINS, M. F. A. Educação do campo: formação de professor por área, desafios da área de Ciências Sociais e Humanidades. In: SIMPÓSIO SOBRE TRABALHO E EDUCAÇÃO, 5., 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2009. 1 CD-ROM.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez., 2007.

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing**: metodologia, planejamento. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTOS, C. L. G de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Espaço (INES)**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 53-58, 2001.

MEDEIROS. Evandro Costa. **A dimensão educativa da mística sem terra**: a experiência da Escola Nacional "Florestan Fernandes". Florianópolis: PPGE-CED/UFSC, 2002.

MELO, Maria Guiomar. **Projeto Unesco**: (projeto 914BRZ1136): fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo. Brasília, DF.: MEC, 2013.

MELO, Thiago. **Devaneios Fugazes**. 2011. Disponível em: <<http://devaneiosfugazes.blogspot.com.br/2011/02>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008a.

_____. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008b.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF., 1999.

MOHIA, N. **L'expérience de terrain**: pour une approche relationnelle dans les sciences sociales. Paris: La Découverte, 2008.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H.C.A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, D.F., v. 24, n. 85, p. 17-31, abr., 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>>. Acesso em: 22 set. 2014.

MOLINA, M. **Desigualdades do Campo**. Brasília, DF., 2010. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacaoamidia/indice/11666/desigualdades-em-campo/>>. Acesso em 18 dez. 2016.

_____.; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: _____.; _____. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Análises de práticas contra-hegemônica na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. IN: SOUZA, J. U.; et al. (Org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas: Autores associados, 2014, p.263-290.

_____.; ROCHA, M. I. A. Educação do campo, História, práticas e desafios no âmbito das políticas da formação de educadores: reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/index.php/reflex/index>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

_____.; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília, DF.: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

_____. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em revista**. Curitiba, n. 55, p. 145-166. Jan./mar., 2015.

_____. (Org.). **Licenciatura em educação do campo e o ensino de Ciências Naturais**: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar. Brasília, DF.: MDA, 2014. (Série NEAD debate: 23).

MORAES, S. E. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF., v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez., 2005.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu, 31., 2008. **Anais...** Caxambu, 2008. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisa em administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

NÓVOA, A. La nueva cuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas. **Cuadernos de Pedagogia**, Espanha, n. 286, p.102-108, 1999.

OLIVEIRA, Elisandra Brizollo. **A interdisciplinaridade na perspectiva de integrar as disciplinas da área das Ciências da Natureza e Matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro Universitário Norte do Espírito Santo, UFES, Paraná, 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde Apolucena. Educação no Campo na Amazônia: Bases Socioculturais, Epistemológicas e Matrizes Educacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E POLITICAS DE ENSINO, 16., 2012. Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012. Disponível em: <<http://www2.unipe.br/endipe/2060b.pdf> >. Acesso em 05 abr.2015.

OLIVEIRA, Mirian; FREITAS, Henrique M. R. Focus Group: pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu planejamento. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 33, n. 3, p. 83-91, jul./set., 1998.

OLIVEIRA, R. C. D. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

PALMEIRA, Maria José de Oliveira. **Educação e a construção da cidadania do homem do campo**. Salvador: UFBA, Empresa Gráfica da Bahia, 1990.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola de campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2008.

PERES, R. S. SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez., 2005.

PEREIRA, Maria de Lurdes Soares. **As contribuições da Licenciatura em Educação do Campo na transformação das relações de gênero**: um estudo de caso com as educandas do assentamento Virgilândia de Formosa/GO. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, UNB, Brasília, DF., 2014.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**. Rio de Janeiro: Olympio, 1973.

PIETROCOLA, M. A história e a epistemologia no ensino de ciências: dos processos aos modelos de realidade na educação científica. In: ANDRADE, A. M. R. (Org.) **Ciência em Perspectiva**: estudos, ensaios e debates. Rio de Janeiro: MAST/SBHC, 2003. p. 133-149.

PAIVA, Raquel. **O espírito comum**: comunidade, mídia e globalismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

PIO, P. M.; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17, 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/PR%C3%81XIS%20E%20PR%C3%81TICA%20EDUCATIVA%20EM%20PAULO%20FREIRE%20REFLEX%C3%95ES%20PARA%20A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20A%20DOC%C3%8ANCIA.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2017.

PIGNATA, Emilia Karla de Araújo. **Interdisciplinaridade no contexto do curso de Pedagogia**: pertinência das concepções e ações didático-pedagógicas. Dissertação (Mestrado)- Universidade Católica de Brasília, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 161-178.

POMO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, mar., 2005.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. Tradução T. Curvelo. 3. ed. Lisboa: Fragmentos, 1992.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO. **Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Belém: IFPA, 2012.

QUEIROZ, J. B. **O Processo de implantação da escola família agrícola (EFA) de Goiás**. 2007. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira)– Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **Diários índios**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

ROCHA, A. L. C. D.; ECKERT, C. Etnografia: saberes e práticas. In: GUAZZELLI, C. A.; PINTO, C. R. **Ciências Humanas**: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Educação do Campo**: Desafios para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, M. I. A.; MARTINS, M. F. A. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: tempo escola – tempo comunidade e a alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços no curso de Licenciatura em Educação do campo. IN: MOLINA, Mônica; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 5).

RODRIGUES, C. L.; AMARAL, M. B. Problematizando o óbvio: ensinar a partir da realidade do aluno. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., Caxambu, 1996. **Anais...** Caxambu: Anped, 1996. p. 197.

RODRIGUES, Romir. Reflexões sobre a organização curricular por área de conhecimento. IN: MOLINA, Mônica; SÁ, L. M. **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (coleção caminhos da Educação do Campo, 5).

SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do campo. 2011. Tese (Doutorado)– Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1997

SANTOS, W. L. P. dos. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva Crítica. **Ciência & Ensino**, v. 1, n. especial, nov., 2007.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. **A concepção de alternância na Licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF., 2012.

SÁ, Josinalva Rodrigues. **Licenciatura em Educação do Campo**: proposta em disputa na perspectiva de estudantes do curso de Matemática da UFMG. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SAGAE, Érica. **Licenciatura em educação do campo**: um processo em construção. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SCHAEFER, S. **A lógica dialética**: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Júnior. Porto Alegre: Movimento, 1985.

SCHMITT, M. A. Ação-Reflexão-Ação: a prática reflexiva como elemento transformador no cotidiano educativo. **Protestantes em Revista**, São Leopoldo, v. 25, maio/ago., 2011.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256 p.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2011.

_____. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico da interdisciplinaridade In: JANTSCH, A.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2011.

SILVA, G. L. da R.; MATA, V. A. da. (Org.). **Fundamentos Psicológicos e Pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC ; Curitiba: UFPR, 2014, 120 p.

SILVA, J.; RAMOS, M. M. S. **Prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar**. [S.l.: s.n.]: [2006]. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt3/GT3_2006_08>. Acesso em: 18 abr. 2016.

SILVA, Márcia Cristina Lopes e. **Da casa da família à casa da escola**: dimensões de gênero na experiência educativa em alternância no município de Cametá-Pará. Dissertação (mestrado)- MAFDS, NEAF, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SILVA. M.D.S. **Concepções e práticas dos sujeitos envolvidos no curso de Licenciatura em Educação do Campo no polo de Castanhal-Pa**. 2013. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)– Universidade Federal do Pará, Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Belém, 2013.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **DE Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 set. 2014.

SOUZA. M. A. **Educação do campo**: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Rev. Educ. Soc.*, p.1089-1111, set/dez 2008. <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08>>. Acesso em: 11 set. 2016.

SOUZA. Maria Antônia. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. **Revista práxis educativa**. Ponta Grossa, Paraná, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan./jun., 2006.

SOUZA. Patrícia de Paula Ledoux. **Desenvolvimento rural no contexto amazônico**: uma análise multidimensional do estado do Pará. 2014. Dissertação (Mestrado em Economia do Desenvolvimento)– Faculdade de Administração, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2014.

STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **Handbook of qualitative research**. London: SAGE Publications, 1994. p. 236-247.

STEDILE, João Pedro. Soberania alimentar, o que é isso?. **Revista Caros Amigos**. São Paulo: Casa Amarela, v. 10, n. 120, p. 42, mar., 2007.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a re(construção) do público: há fogo entre as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, v. 11, n. 32, p. 272-284, maio/Ago. 2006.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke (Org.). **Licenciatura em Educação do Campo: avaliação do projeto piloto do curso de Licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAGED/UFBA** Coordenação geral da pesquisa na UFBA. Salvador; [s.n.], 2008. Disponível em: <www.des.faced.ufba.br/educacampo/pesquisaprojeto_educacao_campo>. Acesso em: 14 set. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 328 p.

TEIXEIRA, R. A. **Positivismo, historicismo e dialética na metodologia da economia**. 2003. Dissertação (Mestrado em Economia)– Universidade de São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, São Paulo, 2003.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. ed. Tradução Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Revista Serv. Social**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, out./nov., 2013.

TÖNNIES, F. Comunidade e sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, F. (Org.). **Comunidade e sociedade: leituras sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973. p. 96-116.

TORNQUIST, C. S. Vicissitudes da subjetividade. In: BONETTI, A.; FLEISCHER, S. **Entre saias justas e jogos de cintura**. Florianópolis: EDUNISC; Santa Cruz do Sul: Mulheres, 2007.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2013.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez., 2008. ISSN 1413-2478.

UNIÃO NACIONAL DAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. [201-?]. Disponível em: <www.unefab.org.br>. Acesso em: 03 out. 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. D. O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIEGAS, M. F.; LUCIANO, C. L. P. Estado, democracia e institucionalização das lutas sociais nas práticas educativas do MST: um estudo de caso da escola itinerante. **Revista perspectiva**. v. 29, n. 1, p. 317-338, Jan./jun., 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n1p317/19440>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba, v. 52, n. supl. 1, 2015.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. In: _____. **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 9-32.

ZANCANELLA, Yolanda. **A Educação dos Povos do Campo**: Os Desafios da Formação dos Educadores. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “**A educação do campo, interdisciplinaridade e a prática pedagógica na formação na área de conhecimento das Ciências Humanas: o caso da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA campus de castanhal no estado do Pará**”, que tem como objetivo: Analisar a interdisciplinaridade da formação na área de conhecimento das Ciências Humanas na Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal - Pará, através da prática pedagógica dos Educadores e Educandos, no sentido de contribuir com a formação de educadores do campo da Amazônia Paraense.

Neste estudo será realizada uma entrevista constituída de questões abertas acerca da temática, que será gravada e posteriormente transcrita.

Dessa forma, peço sua colaboração nesta pesquisa, participando da entrevista sobre o tema proposto, ressaltando que não será efetuado nenhum pagamento por participar da pesquisa e que a mesma não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno.

Destaco, ainda, que a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento. Garanto que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, podendo os resultados serem veiculados através de artigos científicos, livros e revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Eu, _____, abaixo assinado _____, CPF: _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou participando como sujeito da pesquisa “A educação do campo, interdisciplinaridade e a prática pedagógica na formação na área de conhecimento das Ciências Humanas: o caso da Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA campus de castanhal no estado do Pará” Declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas e que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Márcia Cristina Lopes e Silva sobre os procedimentos envolvidos. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

,____/____/____

Assinatura do participante



Assinatura do pesquisador

Endereço dos (as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Márcia Cristina Lopes e Silva (doutoranda) **Telefones:** (91) 81001029

Email: Lilith.marcia@hotmail.com marcia.lopes@ifpa.edu.br

Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza **Telefone:** (85) 86302329

Email: riba.furtado@unilab.edu.br

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127- Rodolfo Teófilo, fone: (85) 3366-8344

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DO CAMPO, INTERDISCIPLINARIDADE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO DAS CIÊNCIAS HUMANAS: O CASO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO PROCAMPO/ IFPA CAMPUS DE CASTANHÃL NO ESTADO DO PARÁ.

Pesquisador: Marcia Cristina Lopes e Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40961114.5.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 982.998

Data da Relatoria: 11/02/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto tem como objeto de estudo a interdisciplinaridade na formação na área de conhecimento das Ciências Humanas, no curso da Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Campus de Castanhal - Pará. Busca compreender qual o papel da interdisciplinaridade na formação, através da prática pedagógica dos educadores e educandos. Para tanto, lançará mão dos documentos que regulamentam o curso, como o Projeto Pedagógico (PPC) de observações e análises das práticas pedagógicas. Os sujeitos envolvidos serão os professores formadores, a coordenação de curso e os educandos da área de conhecimento das Ciências Humanas. É uma pesquisa qualitativa e lançará mão da observação participante, de entrevistas semiestruturadas e grupos focais que possibilitarão analisar a interdisciplinaridade relacionada aos saberes das práticas pedagógicas na formação na área de conhecimento das Ciências Humanas, bem como compreender como essas se efetivam nas escolas do campo. Para isso as categorias teóricas iniciais serão a interdisciplinaridade, prática pedagógica, educação do campo e formação na área de conhecimento. Outro foco da proposta será apresentar a Amazônia Paraense, região demarcada pela diversidade de

sujeitos, culturas e saberes, no que diz respeito à Educação do Campo em suas diversas práticas educativas.

Continuação do Parecer: 982.998

Para captar as representações, os significados, as vivências, enfim, as subjetividades dos sujeitos será utilizado o método dialético na construção da análise que será baseada na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin.

Inicialmente constará de uma pré-análise, que constituirá na organização sistemática dos dados documentais, bibliográficos e de campo. Segue a descrição analítica dos dados que segundo Trivinõs(1987) se caracteriza pela submissão do material dos dados a uma análise profunda e organizada a partir dos referencias e categorias analíticas propostas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a interdisciplinaridade da formação na área de conhecimento das Ciências Humanas na Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO-IFPA-Campus de Castanhal - Pará, através da prática pedagógica dos Educadores e Educandos, no sentido de contribuir com a formação de educadores do campo da Amazônia Paraense.

Objetivo Secundário:

- Identificar como se expressa a interdisciplinaridade na formação na área de conhecimento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura em Educação do Campo
- Verificar na prática pedagógica dos educadores e educandos a interdisciplinaridade na Formação na área de conhecimento.
- Levantar aspectos da formação do educador do campo sob a perspectiva da formação na área de conhecimento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresenta riscos aos sujeitos, pelo contrário, contribuirá com a formação dos educadores e educandos do campo, na Amazônia Paraense

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é pertinente para a área, uma vez que a interdisciplinaridade tem sido um dos constructos que embasa a Educação do Campo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados devidamente.

Continuação do Parecer: 982.998

Recomendações:

A socialização dos resultados no âmbito do IFPA e no meio acadêmico ligado à educação em geral e, em especial à Educação do Campo será de suma importância.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que a partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (anualmente), e o relatório final, quando do término do estudo.

FORTALEZA, 12 de Março de 2015

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)

ANEXO C – MATRIZ CURRICULAR DA LEDOC/IFPA

1º	EIXO 1 – HISTÓRIA DE VIDA E CONSTRUÇÃO DE SABERES				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
S E M E S T R E	Introdução a Filosofia	42	18	60	
	Introdução a Sociologia	42	18	60	
	Introdução a Geografia Humana	42	18	60	
	Introdução a Antropologia	42	18	60	
	Introdução a Metodologia Científica I	42	18	60	
	Linguagem e Comunicação do Campo	42	18	60	
	Introdução aos Estudos Históricos	42	18	60	
	Prática Educativa I	30	20	50	
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30	
	Atividade complementar	25	-	25	
	TOTAL PARCIAL	379	146	525	
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE	525			
	2º	EIXO 2 – ESPAÇO SÓCIO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE NO CAMPO			
		DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL
Geografia do Espaço Paraense		42	18	60	
Metodologia da Pesquisa Científica II		42	18	60	
Arte e Educação Aplicada ao Campo I		42	18	60	
Matemática Aplicada ao campo		42	18	60	
Física das Transformações de Energia		42	18	60	
Ecosistemas Amazônicos		42	18	60	
Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável		42	18	60	
Prática Educativa II		30	20	50	
Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade		30*	-	30	
Atividade complementar		25	-	25	
TOTAL PARCIAL		379	146	525	
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE		525			
3º	EIXO 3 – SISTEMAS DE PRODUÇÃO FAMILIAR E PROCESSOS DE TRABALHO NO CAMPO				

E M E S T E	DISCIPLINAS				CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
	Matemática Financeira	42	18	60				
	Práticas de Letramento I	42	18	60				
	Antropologia Cultural	42	18	60				
	Química Inorgânica Aplicada ao Campo	42	18	60				
	Biologia, Biodiversidade e suas Inter relações com o campo	42	18	60				
	História Agrária no Pará	42	18	60				
	Sistemas Familiares de Produção	42	18	60				
	Prática Educativa III	30	20	50				
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30				
	Atividade complementar	25	-	25				
	TOTAL PARCIAL	379	146	525				
	TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				525			
4º S E M E S T E	EIXO 4 – ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS NO CAMPO							
	DISCIPLINAS				CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
	Sociologia Rural	42	18	60				
	Prática de Letramento II	42	18	60				
	Física da Gravitação Universal	42	18	60				
	Introdução ao Ensino de Libras	42	18	60				
	Legislação e Diretrizes Educacionais	42	18	60				
	Dinâmica Produtiva do Espaço Agrário	42	18	60				
	Arte Educação Aplicada ao Campo II	42	18	60				
	Prática Educativa IV	30	20	50				
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade	30*	-	30				
	Atividade complementar	25	-	25				
	TOTAL PARCIAL	379	146	525				
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO SEMESTRE				525				
5º S E M	EIXO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS							
	Componentes Curriculares Comuns							
	DISCIPLINAS				CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
	Estágio Supervisionado I	30	20	100	150			
Didática	42	18	-	60				

E S T R E	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	42	18	-	60	
	Educação para as Relações Étnicorraciais	42	18	-	60	
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/estágio	30**	-	-	30	
	Atividade complementar	25	-	-	25	
	TOTAL PARCIAL	211	74	100	385	
Componentes Curriculares Específicos						
Área: Ciências Humanas e Sociais						
DISCIPLINAS		CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL		
Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais		42	18	60		
Filosofia do Conhecimento		42	18	60		
História Econômica e Sociedade		42	18	60		
Geografia das populações Mundial, Regional e Local		42	18	60		
TOTAL PARCIAL		168	74	240		
Área: Ciências da Natureza e Matemática						
DISCIPLINAS		CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL		
Epistemologia das Ciências da Natureza e Matemática		42	18	60		
Químico - Física Aplicada ao Campo		42	18	60		
Álgebra nas Atividades do Homem do Campo		42	18	60		
Biologia, Parasitologia e Microbiologia Aplicada ao campo		42	18	60		
TOTAL PARCIAL		168	74	240		
6º S E M E S	EIXO 6- JUVENTUDE DO CAMPO E TRANSFORMAÇÕES SÓCIOAMBIENTAIS					
	Componentes Curriculares Comuns					
	DISCIPLINAS		CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
	Estágio Supervisionado II		30	20	100	150
	Filosofia educação do campo		42	18	-	60
	Educação de Jovens e Adultos no Campo		42	18	-	60
Metodologia Científica III e TAC		42	18	-	60	

T R E	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio	30**		-	30	
	Atividade complementar	25			25	
	TOTAL PARCIAL	211	74	100	385	
Componentes Curriculares específicos						
Área: Ciências Humanas e Sociais						
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL		
	Teorias Sociológicas Clássicas e suas Interrelações com o Campo	42	18	60		
	Geografia Agrária	42	18	60		
	História, Trabalho e Civilização	42	18	60		
	Filosofia da Estética	42	18	60		
	TOTAL PARCIAL	168	74	240		
Área: Ciências da Natureza e Matemática						
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL		
	Química Orgânica Aplicada ao Campo	42	18	60		
	Física das Transformações Termodinâmicas, Mecânica dos Flúidos e Óptica	42	18	60		
	Biologia Celular e Molecular e Bases do Pensamento Evolutivo	42	18	60		
	Geometria nas Atividades do Homem do Campo	42	18	60		
	TOTAL PARCIAL	168	74	240		
7º S E M E S T	EIXO 7 – SUJEITOS SOCIAIS E DIVERSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO					
	Componentes curriculares comuns					
		DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
		Estágio Supervisionado III	30	20	100	150
		Educação para a diversidade	42	18	-	60
		Educação Especial	42	18	-	60
		Metodologia da Pesquisa Científica IV em TAC	42	18	-	60

E	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio	30**		-	30
	Atividade complementar	25			25
	TOTAL PARCIAL	211	74	100	385
	Componentes Curriculares específicos				
	Área: Ciências Humanas e Sociais				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
	Metodologia e Prática do Ensino de Ciências Humanas e suas tecnologias	42	18	60	
	Temas Sociológicos Contemporâneos	42	18	60	
	TOTAL PARCIAL	84	36	120	
	Área: Ciências da Natureza e Matemática				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CH TOTAL	
	Metodologia e Prática de Ensino de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	42	18	60	
	Física das Ondas Eletromagnéticas	42	18	60	
	TOTAL PARCIAL	84	36	120	
8º S E M E S T R E	EIXO 8- PRÁTICA DOCENTE E EDUCAÇÃO DO CAMPO				
	Componentes curriculares comuns				
	DISCIPLINAS	CH (TA)	CH (TC)	CE	CH TOTAL
	Estágio Supervisionado IV	30	20	100	150
	Seminário de Socialização e Sistematização do Tempo comunidade/Estágio	30**	20	-	30
	Atividade complementar	25	-	-	25
	TAC	80	20	-	100
	TOTAL PARCIAL	165	60	100	305

Carga horária Núcleo comum	2460	2.952
Carga horária Núcleo Específico	1200	1.440
Carga horária de prática (Resol. CNE/CP 02/07)	400	480
Carga horária atividades complementares	200	240
Carga horária do estágio curricular supervisionado	400	480
Carga horária do TAC	100	120
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO LEDOC	4.760	5.712

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À FILOSOFIA CH: 60 horas

EMENTA:

Filosofia: etimologia; natureza e conceituação

Conceito e natureza da Filosofia;

Mitologia, Religião, Senso Comum;

Como nasce a Consciência Crítica;

Filosofia e Ciência;

Ética ou Filosofia Moral;

Ética e Cidadania;

Dimensões Ética e Política para a formação do profissional da educação;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia. MARTINS, Maria Helena. Filosofando – Introdução à Filosofia. Editora Moderna. 4ª Ed. São Paulo, 2009.

AQUINO, Tomás de. Sobre o ensino (De Magistro). Os sete pecados capitais. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ALVES, Rubens. Conversa com quem gosta de ensinar. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUZZI, Arcângelo. Introdução ao pensar. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COTRIM, Gilberto. Fundamentos da filosofia: história e grandes temas. 15ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CORBISIER, Roland. Introdução à Filosofia. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1983.

CORDI (ORG). Para Filosofar. São Paulo: Editora Scipione. 2000.

CHAUI, Marilena. Convite à Filosofia. Editora Ática. São Paulo, 2002

CURY, Carlos Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do Fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GILSON, Etienne. A Filosofia na Idade Média. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos. 3ed. São Paulo: Ática, 1993.

KANT, Immanuel. Sobre a pedagogia. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Introdução à filosofia. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996
 REALE, Giovanni. Para uma nova interpretação de Platão. São Paulo: Loyola, 1997.
 ROUSSEAU, Jean- Jacques. Emilio ou da Educação. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FREIRE, Paulo. Conscientização - teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
 GADOTTI, Moacir. Educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
 GRANGER, Gilles. Por um conhecimento filosófico. Campinas, SP: Papirus, 1989.
 GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
 LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1991.
 POLITZER, Georges et al. Princípios fundamentais da filosofia. São Paulo: Hemus, 1984.
 SAVIANI, D. Educação do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
 VASQUEZ, Adolfo Sanches. Filosofia da práxis. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA - CH: 60 horas

EMENTA:

A natureza da Sociologia e seu objeto de estudo. O surgimento da sociologia. Conceito de conhecimento e processo de apropriação do conhecimento.
 O pensamento sociológico (Marx, Weber e Durkheim), suas influências e suas correntes metodológicas;
 Conhecimento, métodos das ciências naturais e sociais;
 O positivista de Augusto Comte e o Positivismo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COHN, Gabriel (Org.). Max Weber: sociologia. 4.ed. São Paulo: Àtica, 1989 (Coleção Grandes Cientistas Sociais,13).
 COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 4.ed. São Paulo: Moderna, 2002.
 IANNI, Octavio (Org.). Karl Marx : sociologia. 6.ed. São Paulo: Ática, 1988 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 10).
 MARTINS, Carlos B. O que é sociologia. São Paulo: Brasiliense, 1982 (Coleção Primeiros Passos, 57).
 RODRIGUES, José Albertino (Org.), Durkheim: sociologia. 4.ed. São Paulo : Atica, 1988 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1)
 QUINTANEIRO, T. Um toque de Clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2 ed. Belo Horizonte,UFGM, 2002.(p 66-101 e 107- 145)
 TOMAZI, Nelson Dácio. Iniciação à Sociologia. São Paulo: Atual.2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade. Petrópolis, Vozes, 1991 (7ª edição).
 BERGER, Peter L. Perspectivas Sociológicas: uma visão humanista. Petrópolis, Vozes, 1992 (11ª edição).
 ELIAS, Norbert. A sociedade dos Indivíduos. Rio de Janeiro Jorge Zahar editora, 1994.
 GIDDENS, Anthony. Em Defesa da Sociologia: ensaios, interpretações e tréplicas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
 HEINICH, Nathalie. A Sociologia de Norbert Elias. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À GEOGRAFIA HUMANA CH: 60 horas

EMENTA:

A natureza da geografia e seu objeto de Estudo. A contextualização histórica e epistemológica da geografia humana. Os paradigmas da Geografia e os métodos em geografia humana modos de Produção.

Os Meios Geográficos: do meio natural ao meio Técnico- Científico informacional

A relação Sociedade-natureza, tempo-espaço

Novos debates conceituais e metodológicos do ensino de geografia para a formação do cidadão no campo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDERY, Amália Maria; et al. Para compreender a ciência. Rio de Janeiro: Ed. Espaço e Tempo; 2000.

CHRISTOFOLETTI, A. Perspectivas da Geografia. São Paulo: Difel, 1982.

DESCARTES, René. Meditações sobre filosofia primeira. Campinas: IFH/UNICAMP; 1999.

LACOSTE, Yves – A Geografia – Isso Serve, em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra. São Paulo: Ed. Papirus, 1988.

MORAES, A. C. Robert de. Geografia – Pequena História Crítica. 20ª Ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MONBEIG, P. Ensaio de Geografia humana brasileira. São Paulo: Martins, 1940.

RATZEL, F. Geografia do Homem (Antropogeografia). In: MORAES, a. (Org.). Ratzel. São Paulo: Ática, 1990.

ROSSI, Paolo. Os Sinais do Tempo: história da Terra e história das Nações de Hooke a Vico. São Paulo: companhia das letras, 1992.

SANTOS, Milton. O Espaço do cidadão. São Paulo. NOBEL; 2000.

SANTOS, Milton. Pensando o Espaço do Homem. São Paulo. Hucitec; 2000.

QUAINI, M. A construção da Geografia Humana. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

BIBLIOGRÁFIA COMPLEMENTAR:

ANDRADE, Manuel Correia de. A Geografia como ciência. In: Geografia, ciência da sociedade - uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Atlas, 1992. 143 p., p. 11-19.

CASTRO, Iná Elias (org). Geografia: Conceitos e Temas. RJ: Bertrand Brasil, 1995;

CORRÊA, Roberto Lobato. As correntes do pensamento geográfico. In: Região e organização espacial. São Paulo: Ática, 1991. 93 p., p. 7-21.

MOREIRA, Ruy. O que é Geografia? Revista NOVA ESCOLA. Ano VII, nº 19. Agosto, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. & et all. Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo: Contexto, 1994 (col. Rep. O ens. de geografia).

SANTOS, M. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985.

SANTOS, M. Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988. (Col. Geografia: Teoria e Realidade, 16).

SANTOS, M. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informacional. São Paulo: HUCITEC, 1994. (Col. Geografia: Teoria e Realidade, 25).

SILVA, Armando Corrêa da. O espaço fora do lugar. São Paulo: Hucitec, 1978. e quem é o pedaço. Espaço e cultura. São Paulo: Hucitec, 1986.

VICENTINI, J. W. (org.) Geografia e Ensino: Textos Críticos. Campinas-SP. Papirus, 1994.

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À ANTROPOLOGIA - CH: 60 horas

EMENTA:

A natureza da geografia e seu objeto de Estudo. O início da Antropologia: Reconhecendo a Alteridade. Evolução humana como fenômeno bio-cultural. Temas em antropologia voltados para o campo.

Conceito de Sociedade e conceito de Cultura

Etnocentrismo e Relativismo

A antropologia como saber científico: os campos de estudo.

O exercício de ouro da Antropologia.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

LASTRES, Pierre. Arqueologia da Violência: A guerra nas Sociedades Primitivas. In Arqueologia da Violência. (1974). Página: 229-270.

DAMATTA, Roberto. A Antropologia no quadro das ciências. In. Relativizando: uma introdução à antropologia social (1997). Página 35-58.

EVANS-PRITCHARD, E. Algumas reminiscências e reflexões sobre o trabalho de campo. In. Bruxaria, Oráculo e Magia entre os Azande (1978).

HERZKOVITS, Melville. O problema do relativismo cultural. In: Woortmann, Ellen. Respeito à diferença. Uma introdução à antropologia. Brasília (1999).

LAPLANTINE, François. A pré-história da antropologia: a descoberta das diferenças pelos viajantes do século XVI e a dupla resposta ideológica dada naquela época até nossos dias. In. Aprender Antropologia (1987). Página 37-53.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A crise moderna da antropologia. Revista de Antropologia, Vol.10 (1962). Página: 19-26.

LINTON, Ralf. A Sociedade. In O homem: uma introdução à antropologia (1976). Página 107-127.

MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: Os Argonautas do pacífico ocidental (1974). Página: 17-34.

SANTOS, J.L. O que é Cultura? 16 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos).

ROCHA, E. O que é Etnocentrismo? São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Primeira Passos).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LABURTHE-TOLRA e MARNIER. Crise + Contato: etnologia. In Etnologia e Antropologia. (1997). Pagina: 30-44.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In A interpretação das culturas (1989). Página: 13-44.

PEIRANO, M. Rituais Ontem e Hoje. (2003).

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In Individualismo e cultura (1981). Página: 121-133.

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO À METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA I - CH:
60 horas

EMENTA:

Concepções de conhecimento.

Principais paradigmas epistemológicos: positivismo, funcionalismo, estruturalismo, fenomenologia, dialética;

Tipos e processo de Construção e apropriação do Conhecimento

A pesquisa científica (tipos, etapas, técnicas, roteiros de pesquisa, projeto)

Leitura e análise de texto científico;

Produção de Trabalhos Científicos (Resenha; Resumo; Fichamento).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVEZ MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

CARVALHO, Maria Cecília M. de. Construindo o Saber – Metodologia Científica, fundamentos e técnicas. Campinas SP: Papirus, 1989.

GATTTI, Bernadete Angelina. A construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. Manual de Metodologia da pesquisa científica. São Paulo: Avercamp, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza santos. Par uma Sociologia das ausências e uma Sociologia das emergências. In: Santos, B. s. (org). Conhecimento Prudente para uma Vida Descente: um discurso sobre a ciência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna. 5 ed. São Paulo.:Cortez, 2008.

WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas nós temos de conhecer? In: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisado”. São Paulo: Cortez, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KIPNIS, B. Elementos da Pesquisa e a Prática do Professor. São Paulo: Moderna. Brasília, DF: Editora UNB, 2005.

LUCKESI, Cipriano. Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar. SP: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertação/ Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, H. Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador. RJ: DP&A,2006.

DISCIPLINA: LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO DO CAMPO - CH: 60H

EMENTA:

História de vida

Concepções sobre linguagem. Linguagem, cultura e sociedade. A língua como mecanismo de transmissão da cultura;

Concepções sobre discurso, de comunicação e sociedade

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANTUNES, I. Aula de português: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, Marcos. A língua de Eulália: novela sociolinguística, 11ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.

BAKHTIN, Mikail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988.

BOSI, E. O tempo vivo da memória. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

GARCIA, Othon M. Comunicação em Prosa Moderna. Rio de Janeiro: Fundação GNERRE, Maurício. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Getúlio Vargas, 1964.

POSSENTI, Sírio. Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- GNERRE, Maurizio, Linguagem, escrita e poder. SIGNORIN, Inês. (Org). Investigando a relação oral/escrito.
- SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social.
- FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade.
- COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. 2. Ed., São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura” In Literatura e Sociedade. 7ª. Ed. São Paulo: Cia .Editora Nacional, 1985.
- BOSI, A. Dialética da Colonização. 4. Ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1996. 15.
- BOSI, A. Leitura de Poesia. São Paulo: Ática, 1996. 16.
- BOSI, A. (Org.) Cultura Brasileira. Temas e Situações (org.). São Paulo: Ática, 1987.
- BARTHES, Roland. O Prazer do Texto. – Tradução: J. Guinsburg, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS HISTÓRICOS - CH: 60H**EMENTA:**

- A natureza da história e seu objeto de Estudo. Conceitos fundamentais da historiografia marxista. O Método e as fontes dos estudos históricos
- Saberes locais nos estudos historiográficos. A historiografia social marxista inglesa e as pesquisas sobre o campo
- O movimento do Annales e a Nova História. História Cultural e as novas temáticas sobre campesinato.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- CARDOSO, Ciro Flamarion. Uma introdução à história. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARR, Edward H. O que é história? Trad. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980
- DOSE, François. A história em migalhas. São Paulo: Ensaaios, 1992.
- GAY, Peter. O estilo na História. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- HUNT, Lynn. A nova história cultural. São Paulo: Martins, p. 131-76, 1992.
- LE GOFF, Jaques et all. A história nova. Trad. São Paulo; Martins Fontes, 1993.
- MALERBA, Jurandir (org.) A velha História. Campinas: Papyrus, 1996. (No prelo)
- REIS, José Carlos. Tempo, História e evasão. Campinas: Papyrus, 1994.
- SCHAFF, Adam. História e verdade, São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- WEHLING, Arno. A invenção da história. Estudos sobre o Historicismo. Rio de Janeiro: UFF/Gama Filho, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- CARDOSO, Ciro Flamarion e Vainfas, Ronaldo. Domínios da História. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História Oral: Memória, Tempo, identidades. Belo Horizonte: Autentica, 2006.
- MATTOSO, José. A escrita da História: teoria e métodos. Lisboa: Estampa, 1988.
- POLLAK, Michel. Memória e identidade Social. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, V.5, 1992.

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA I - CH: 50 horas**EMENTA:**

Multidimensionalidade da Ação Educativa

Trabalho como Princípio Educativo
Histórias de vida e Práxis Educativa

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo (org). A cidadania negada: políticas de exclusão da educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo, Editora Cortez, 2000.
FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I. Série seminários espaço pedagógico. 2ª Ed. Set/1996. (p.5-53).
Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002.
Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.
Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BAGNO, Marcos. O Preconceito Lingüístico. 11ª Ed. São Paulo: Contexto, 2001.
BOSI, Alfredo. Temas e situações. São Paulo: Ática, 1997.
SIGNORINI, Inês. (Org.). Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas- SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.
SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005.

DISCIPLINA: SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE TEMPO
COMUNIDADE (TEMPO-ACADEMICO/RETORNO – nota criterial) - CH: 30 horas

Essa atividade tem suporte de orientação na socialização de cada Tempo Acadêmico de curso, em que os docentes orientarão a sistematização da pesquisa realizada no tempo-comunidade, além de produzir um espaço de escuta e produção de saberes trazidos das observações do Tempo comunidade. Vale destacar que os alunos poderão escolher outras temáticas relacionadas ao curso, para a participação de oficinas, encontros e seminários.

EMENTA

- História de vida
- Educação do Campo x Educação Rural
- Pesquisa participante
- Diagnóstico Rápido Participativo
- A importância da Sistematização
- Dialogo com as disciplinas do Eixo

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- MOLINA, Mônica Castagna; FERNDADES, Bernardo Mançano. O Campo da Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo, Brasília, v. 5, 2004.
BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2002.
Brandão, C. R. (org.). Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1981.
Borda, O. F. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: Brandão, C. R. (org.). Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense, 1981.
COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre Mediação,1996.
LUCK, H. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico Metodológicos. Petrópolis - RJ, Ed. Vozes, 4ª edição, 1994.LUCKESI, Cipriano. Prática docente e avaliação. R.J: ABT, 1990 (Série Estudos e Pesquisas, No. 44).

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. Significações e Realidade: conhecimento. In: Pontuschka, Nídia Nacib(Org.) Ousadia no diálogo: a interdisciplinaridade na escola pública. In: São Paulo: Loyola, 1993.

DIAS, Carlos Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. Revista Informações e Sociedade. João Pessoa, V. 10, nº 02, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVEZ MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org). Por uma Educação do Campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.159p.

OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997. 320p,

RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986. 17ª. 128p.

TAFNER, Malcon A., TAFNER, José, FISCHER, Julianne. Metodologia do trabalho acadêmico. Curitiba: Juruá, 1998. 172p

DISCIPLINA: GEOGRAFIA DO ESPAÇO PARAENSE - CH 60 horas

EMENTA:

- Localizar a formação histórica do espaço paraense: os padrões de ocupação
- As características sócio-ambientais das meso e microrregiões do espaço paraense
- As diversas formas de apropriação da natureza: territorialidade e conflitos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BECKER, B. K. Amazônia- Geopolítica na virada do III Milênio. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2004.

GONÇALVES, C.W.P. Amazônia, amazônias. São Paulo, Contexto, 2001.

RIBEIRO, E.M. da S. ET AL. Os conflitos fundiários e o direito agrário paraense: O caso das impunidades e das reintegrações de posse no Estado do Pará – Terra do Meio, Anapú e Castelo dos Sonhos. São Paulo, 2009, PP. 1-22.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABSABER, A. A Amazônia: do discurso à práxis. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1999.

CASTRO, E. M. et al. (Org.) Industrialização e Grandes Projetos: desorganização e reorganização do espaço. Belém: Edufpa, 1995.

COELHO, M. C. N. & COTA, R. G. (Orgs.). Dez Anos da Estrada de Ferro Carajás. Belém: UFPA/NAEA, 1997.

DINCAO, M. A. & SILVEIRA, I, M. A Amazônia: e a crise da modernização. Belém, Museu Emilio Goeldi/UFPA, 1994.

EMMI, M.F. A Oligarquia do Tocantins e o domínio das Castanhais. 1ª. Ed. Belém-PA: Gráfica e Editora Universitária (Coleção Igarapé).

HÉBETTE, J. A ocupação humana recente da microregião de Marabá [1995]. In: _____. Cruzando a fronteira: 30anos de estudo do campesinato na Amazônia. Vol. IV. Belém: ADUFPA, 2004.

LENA, P. & OLIVEIRA, A. E. de (Orgs.). Amazônia: a fronteira agrícola 20 anos depois. Belém: MPEG, 1991. (Col. Eduardo Galvão).
 TAVARES, M.G. C. (Org.); TRINDADE JR, Saintclair Cordeiro da (Org.). Cidades Ribeirinhas na Amazônia. Mudanças e permanências. 1. Ed. BELÉM: EDUFPA, 2008.
 TRINDADE JÚNIOR, S.C. (Org.); ROCHA, Gilberto de Miranda (Org.). Cidade e empresa na Amazônia: gestão do território e desenvolvimento local. 1. Ed. Belém: Paka-Tatu, 2002.

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA II - CH: 60 horas

EMENTA:

Os tipos de estudos em Pesquisa Educacional;
 A importância da pesquisa no desenvolvimento da sociedade;
 Tema, título, objetivo, objeto, problematização do objeto e metodologia.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVEZ MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
 APPOLINÁRIO, Fábio. Dicionário de Metodologia Científica: Um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
 BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B. I. (Orgs). Ser Professor é ser Pesquisador. Porto Alegre: Mediação, 2007.
 BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2002.
 COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre Mediação,1996.
 FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
 GAIO, Roberta (Org). Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2008.
 MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 9ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
 OLIVEIRA, Valéria Rodrigues de. Desmistificando a pesquisa científica. Belém: Ed. Universitária, 2008.
 TEIXEIRA, Elizabeth. As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 6ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
 SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6022: Apresentação de Artigos em publicações periódicas. Rio de Janeiro, 2005.
 CHIAUI, Marilena. Convite à Filosofia. 5ª Ed. São Paulo: Ática, 1995.
 CHIZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
 DEMO, Pedro. Pesquisa Participante: mito e realidade. Rio de Janeiro: SENAC, 1984.
 GIL, Antônio Carlos. Projetos de Pesquisa. 3ª Ed. São Paulo: Atlas, 1991.
 GOLDENBERG, Mirian. A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

DISCIPLINA: ARTE E EDUCAÇÃO APLICADA AO CAMPO I - CH: 60 horas

EMENTA:

As concepções de arte.

Manifestações artísticas e culturais. As linguagens da Arte. A Arte como expressão e comunicação:

Tipos de arte: visuais, teatro, dança e literatura. Música como transversalidade na educação e valorização da identidade cultural e artística;

Prática, métodos e técnicas artísticas

Prática de métodos como recursos auxiliares de ensino e de criação artística, utilizando recursos naturais reaproveitáveis e habilidades locais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARBOSA, Ana Mãe. Arte-Educação: Leitura no Subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que Pintam: A Leitura da Imagem e o Ensino da Arte. São Paulo: Educ/FAPESP/Cortez, 2002.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre Arte. São Paulo, Ática, 1985.

COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte – Conteúdos essenciais para o ensino Fundamental. São Paulo. Ed. Ática, 2000.

FUSARI, Maria F. de Rezende e FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. Arte na Educação Escolar. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. Metodologia do Ensino da Arte. São Paulo, 1993.

GARCEZ, Lucília & OLIVEIRA, Jô. Explicando a Arte: Uma Iniciação para entender e apreciar artes visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MARTINS, Miriam, PICOSQUE, G. TELLES, T. Didática do Ensino da Arte. São Paulo: FTD, 1998.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das artes Visuais. São Paulo: Mercado de Artes, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Ades, Daw. Arte na America Latina. São Paulo: Cosac & Naif edições 1997

BARBOSA, Ana Mãe Tavares Bastos. Teoria e Prática da Educação Artística. São Paulo: Ed. Cultrix. 1995

BRANDÃO, Heliana e FROESELER, Maria das Graças V. G. O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades. Belo Horizonte. Ed. Leitura 1977.

FIGUEIREDO, Aline. Arte aqui é mato. UFTM.1990

MARTINS, Raimundo (Org). Visualidade e Educação. Ed.Funape. Goiânia, 2008.

NUNES, Benedito. Introdução a Filosofia da Arte. São Paulo: Ática 2002

PROENÇA, Graça. Historia da Arte. São Paulo: Ática, 2003.

DISCIPLINA: MATEMÁTICA APLICADA AO CAMPO - CH: 60 horas

EMENTA:

A epistemologia da Matemática e seu objeto de Estudo;

Operações e suas aplicações nas atividades do homem do campo: Adição, subtração, multiplicação, potenciação e radiciação ;

Estudo de fração e suas aplicações nas atividades do homem do campo;

Sistemas de numeração e suas aplicações nas atividades do homem do campo: unidade de medidas e suas transformações;

A Matemática no campo: cálculo de perímetro, de área e de volume fazendo uso de medidas técnicas, medidas regionais e suas respectivas transformações;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BELLEMAIN,P.M.B. e LIMA,P.F. Um Estudo de Noção de Grandeza e Implicações no Ensino Fundamental.SBHMAT,2002.

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- NIVEN, Ivan Morton. Números: Racionais e Irracionais. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática, 1984.
- IEZZI, Gelson; Dolce, Osvaldo; Perigo, Roberto e Almeida, de Nilze. Matemática Ciência e Aplicações. São Paulo, Atual Editora, 2007.
- LAGES, Elon Lima. Medida e Forma em Geometria. Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Matemática, 1991.
- SILVA, Cláudio X.da & Louzada, Fernando M. Medir é Comparar. São Paulo: Ática, 2001.
- ALMEIDA, Manoel de Campos. Origens da Matemática. Curitiba, Editora Champagnat, 1998.
- ASSIMOV, Issac. No mundo dos números. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- Boletim Informativo da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, SBEM, Cx. Postal 1506, Blumenau.
- BAYER, Carl. História da Matemática, São Paulo, Edgard Blucheer, 1974.
- DANTE, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática, 4ª Ed. São Paul: Ática, 1992.
- D' AMBROSIO, Ubiratan. Da Realidade à Ação: Reflexão sobre IEZZI, Gelson. Fundamentos da Matemática Elementar, Vol. I, II, III. Educação Matemática. São Paulo: Ed. Atual, 2006.
- LIMA, Elon Lages. Áreas e Volumes (Coleção Fundamentos da Matemática Elementar) 2ª ed. Rio de Janeiro, SBM, 1985.
- LUNGARZO, Carlos. O que é Matemática – Coleção Primeiros Passos.
- MACHADO, Antônio Santos. Matemática: Temas e Metas, Vol. I, II. Editora Atual, 1996.
- Revista do Professor de Matemática, Sociedade Brasileira de Matemática -SBM, 1995.
- Revista Eureka, Olimpíada Brasileira de Matemática, disponível em www.obm.org.br
- _____, O, Nilson José. Matemática e Educação: Tecnologia e temas afins. 2º ed. São Paulo. Cortez, 1995.
- Silva, J. e Lopes, L. É divertido resolver problemas, Rio de Janeiro, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- DANTE, L. R. Didática da Resolução de Problemas de Matemática 4ª Ática 1992.
- MACHADO, Nilson José. Matemática e Educação: Tecnologia e temas afins. 2º ed. São Paulo. Cortez, 1995.
- Lima, E. L. Áreas e volumes. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática-SBM 1977.
- Lima, E.L., Medidas e Forma em Geometria. Coleção PROFESSOR DE MATEMÁTICA, Sociedade Brasileira de Matemática-SBM, 1995.

DISCIPLINA: FÍSICA DAS TRANSFORMAÇÕES DE ENERGIA - CH: 60 horas

EMENTA:

- Conceito de energia e suas diversas aplicações,
 Relação a geração e transmissão de energia com possíveis impactos ambientais gerados para o homem do campo
 Avaliação da forma com que o homem se utiliza do meio ambiente, minimizando os impactos ambientais tais como: as chuvas ácidas, efeito estufa e buracos na camada de ozônio.
 Princípios agroecológicos e a bio-físico-química dos solos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- GRF (Grupo de Reelaboração do Ensino da Física). Física 1, 2 e 3. 5ª edição. São Paulo: Edusp, 1999.
- HEWITT, Paul G. Física Conceitual. 9ª edição. Porto Alegre: Ed. Bookman, 2002.
- BRANCO, S.M. – Energia e meio Ambiente (Coleção Polêmica). 5ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- BRANCO, S.M. – Ecologia da Cidade (Coleção Polêmica). 5ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1991.
- BRANCO, S.M. – O meio ambiente em debate (Coleção Polêmica). 26ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
- TOLENTINO, M.; ROCHA FILHO, R.C. e DA SILVA, R.R. O Planeta Azul: um retrato da atmosfera terrestre (Coleção Polêmica). 6ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- VALADARES, Eduardo Campos. Física Mais que Divertida. 1ª edição. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- NEWTON E GLAUTAU – Tópicos da Física – Ed. Saraiva. São Paulo, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- HALLIDAY, RESNICK. Fundamentos da Física 1, 2, 3 e 4 – 8ª edição. Rio de Janeiro: Ed. LTC, 2007.
- PAUL TIPLER . Física Vol. 1 e 2 – Ed. LTC, 5ª Edição, 2007

DISCIPLINA: ECOSSISTEMAS AMAZÔNICOS - CH: 60 horas

EMENTA:

Conceitos básicos da ecologia; Relações ecológicas entre os seres vivos; Caracterização dos Ecossistemas Amazônicos; Estudo biogeográfico; Relação Sociedade/Natureza na Amazônia; Biogeografia e Planejamento Ambiental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- Ab´SABER, A. N. Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ALENCAR, A. et. al. Desmatamento na Amazônia: indo além da emergência crônica. Belém: Instituto Ambiental da Amazônia, 2004.
- IBGE. Manual Técnico da Vegetação Brasileira. In: Manuais Técnicos de Geociências. nº 01. Rio de Janeiro, 1992.
- MAGNOLI, D. Região Norte. São Paulo: Moderna, 2000.
- MONTEIRO, A. Espaço Amazônico: sociedade e meio ambiente. Belém: UFPA, 1997.
- REZENDE, C.C. 2006. Análise ambiental da Ilha de Caratateua/PA: estudo da cobertura vegetal e uso da terra. Belém: Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. 50 p (Trabalho Acadêmico de Conclusão).
- ROMARIZ, D. A. Aspectos da Vegetação do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Edição da Autora, 1996.
- SILVA, E.C. M. 2007. Estudo da cobertura vegetal no Distrito Administrativo do Entroncamento –Belém- PA. Belém: Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará. 65p (Trabalho Acadêmico de Conclusão).
- TROPPEMAIR, H. Biogeografia e Meio Ambiente. Rio Claro, 1977.
- VIADANA, A. G. Biogeografia: Natureza, Propósitos e Tendências. In: Reflexões sobre Geografia Física no Brasil.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil , 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LUZ, L. M.; REZENDE, C. C.; RODRIGUES, E.C. R. 2007. Estudo da cobertura vegetal na região insular do município de Belém/PA: estudo de caso da Ilha de Caratateua. IN: SIMPOSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FISICA APLICADA, 12. Natal. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SIOLI, H. Amazônia: fundamentos da ecologia da maior região de florestas tropicais. Petrópolis: Vozes, 1991.

DISCIPLINA: AGRICULTURA FAMILIAR E DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL - CH: 60 horas

EMENTA:

Agricultura Familiar e Campesinato: princípios e características;

Agricultura Familiar e Sustentabilidade;

Análise e Diagnósticos de Estabelecimentos Agrícolas e sistemas agrários;

Agricultura familiar no contexto do desenvolvimento rural;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Jalcione. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, Jalcione & NAVARRO, Zender (Orgs.). Reconstruindo a Agricultura: idéias e idéias na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. 3. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 33 – 56p.

BITTENCOURT, G.A. & BIANCHINI, V. Estudos de Sistemas Agrários. 1996. (FAO/INCRA).

FAO/INCRA. Perfil da agricultura familiar no Brasil: dossiê estatístico. Brasília: 1996.

REYNNAL, V. De, ET AL. Funcionamento de Estabelecimento Agrícola. 3º versão – ciclo 1994/1995. Belém: DAZ, 1995. 115p.

CARNEIRO, Maria José. Pluriatividade da agricultura no Brasil : uma reflexão crítica. In: SCHNEIDER, Sergio (Org.). A diversidade da Agricultura familiar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 137-164p.

POEG, Jan Douwe Van der. O modo de produção camponês revisitado. In: Schineider, Sergio (Org). A diversidade da agricultura familiar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 137-164p.

SANTILLI, Juliana. Agrobiodiversidade e direitos dos agricultores. São Paulo. Peirópolis, 2009. 65-90p.

SEM, Armartya Kumar. Desenvolvimento como liberdade. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo. Companhia das Letras, 2000.

SCHMITZ, H.; MOTA, D.M. Agricultura familiar: elementos teóricos e empíricos. Revista Agrotróppica, Itabuna, v.19, p. 21-30, 2007.

VERDEJO, Miguel Expósito. Diagnóstico Rural Participativo: guia prático – DRP. Brasília: MDA/SAF, 2007. 62p.

WANDERLEY, Maria NE Nazaré B. Raízes históricos do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, J. Carlos (org.), Agricultura familiar: realidades e perspectivas. Passo Fundo: EDIUF, 1999. 406p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CASTELLANET, C. SIMÕES, A. CELESTINO FILHO, P. Diagnóstico preliminar da agricultura familiar na Transamazônica: indicações para pesquisa-desenvolvimento. Belém: Embrapa-CPATU, 1998. 48p. (Embrapa-CPATU. Documentos, 105).

GOLDENBERG, M. Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 4 ed. São Paulo. Editora Record. 2000.

HERRERA, José Antonio; GUERRA, Gutemberg Armando Diniz. Exploração Agrícola Familiar e o Processo de Ocupação da Região da Transamazônica. Textos do NEAF. Textos Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar, v. 14, p.1,2006.
 SCHNEIDER, Sergio (org.). A diversidade da agricultura familiar. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 137-164p.

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA II - CH: 50 horas

EMENTA:

Tendências Pedagógicas
 Função social da escola
 Identidade do educador do campo.
 Prática pedagógica e prática educativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal. Brasília, 2003.
 BRZEINSKI, Iria (Org). LDB Interpretada: diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2003.
 Conselho Estadual da Educação do Pará. Legislação Estadual para Educação Escolar Indígena, Belém, 2005.
 CARDOSO, Ciro F. Sociedade e Cultura: Comparação e Confronto. Niterói:UFF-CEIA,2003.
 FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. PNE - da sociedade brasileira.
 FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MORÁN, Emílio F. A Ecologia Humana da População da Amazônia: Vozes, 1999.
 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Lei 10.172 de 09/01/2001): Capítulo sobre Educação escolar Indígena;
 RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro- a Formação e o sentido do Brasil. São Paulo:Companhia das letras, 1995.
 TEIXEIRA, Lúcia Helena G. (org). LDB E PNE. Desdobramento Na política educacional brasileira. São Paulo: UMESP, 2002. Caderno ANPAE.

DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO COMUNIDADE (TEMPO-ACADEMICO/RETORNO) - CH: 30 horas

EMENTA

Educação do campo: as tríades campo-educação-políticas públicas; cidadania-produção-pesquisa
 Relação teórico-prática
 Relação ensino-pesquisa-extensão
 Dialogo com as disciplinas do Eixo

BÁSICA

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário. Tempo Comunidade/Tempo Escola: a pedagogia da alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços das escolas do campo, 2007.
 FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Molina, Mônica Castagna (org). Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo . Criando métodos de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Pesquisa Participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Freire, P. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo, Moraes, 1980.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade produção, cidadania e pesquisa. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org). Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas- educação. Brasília: Incri; MDA, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Nóvoa, Antonio. Relação escola-sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: Serbino, R. V. et alii. Formação de professores. São Paulo, Unesp, 1998.

BRASIL/MEC. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

SCALABRIN, Rosemeri. Caminhos e descaminhos da Educação Pela Transamazônica (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação da universidade federal do Rio Grande do Norte, juh/2008.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. V. 4. Brasília, 2002

DISCIPLINA: Matemática Financeira - CH: 60 horas

EMENTA:

As praxiologias Matemáticas nas atividades do homem do campo;

Matemática aplicada à economia da unidade familiar.

Matemática Financeira e suas aplicações nas atividades comerciais do homem do campo: Porcentagem, Juros Simples e Composto;

Capitalização simples e composta e suas aplicações nas atividades do homem do campo;

Razão, proporção, Regra de Três algebrizada simples e composta;

Noções de Estatística: conceitos, população e amostra, variáveis, distribuição de frequências, gráficos de barras e setores.

Noções de Probabilidade e suas aplicações nas atividades do homem do campo;

Os métodos matemáticos utilizados pelo homem do campo e o utilizado na vida acadêmica;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BELLEMAIN,P.M.B. e LIMA,P.F. Um Estudo de Noção de Grandeza e Implicações no Ensino Fundamental.SBHMAT,2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A,2000.

NIVEN, Ivan Morton. Números: Racionais e Irracionais. Rio de Janeiro, Sociedade Brasileira de Matemática, 1984.

IEZZI, Gelson; Dolce, Osvaldo; Perigo, Roberto e Almeida, de Nilze. Matemática Ciência e Aplicações. São Paulo, Atual Editora, 2007.

LAGES, Elon Lima. Medida e Forma em Geometria. Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Matemática, 1991.

SILVA, Cláudio X.da &Louzada, Fernando M. Medir é Comparar. São Paulo: Àtica,2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em:< <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em 07/02/2006.

EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DO ENSINO BÁSICO: Programa do 1º ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, 1990.

IMENES, L. M. & LELLIS M. Matemática Paratodos: Ensino fundamental, São Paulo, Scipione, 2002.

TRILHA A PÉ. Disponível em: <<http://www.trilhaape.com.br>>. Acesso em 20/08/2006.

SEMRUMO. Disponível em: <<http://www.trilhasemrumo.com.br>>. Acesso em 01/08/2006.

DISCIPLINA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO I - CH: 60 horas

EMENTA:

Concepções de linguagem;

Sociedades ágrafas x sociedades letradas: narrativas orais e narrativas escritas do universo amazônico;

Usos sociais da linguagem;

A relação oralidade e escrita;

Práticas de letramento

Usos sociais da linguagem

Gêneros dos discursos

Projetos de letramento: biblioteca, jornal da escola, rádio comunitária, etc.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e ensino; exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: ALB/Mercado das Letras, 1996.

GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1993.

GENERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela B(org). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. Texto & leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1989.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, At. e al. Gênero textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SIGNORINI, I. (org.). Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de Letras. 2001.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CUNHA, Rosana C. O Jornal Escolar: Instrumento para a formação crítica e cidadã. Revista Intercâmbio. São Paulo: PUC, v. 18, 2008.

TINOCO, Glícia Azevedo. Linguagem escrita como instrumento de legitimação de cidadania. In: SOARES, Maria Elias (Org.). Pesquisas em lingüística e literatura: descrição, aplicação, ensino. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. GELNE, 2006.

DISCIPLINA: ANTROPOLOGIA CULTURAL - CH: 60 horas

EMENTA:

Antropologia cultural versus trabalho de campo/etnográfico;

A organização social-política e econômica dentro da perspectiva

Antropológica;

O estudo da diversidade cultural e categorias de pensamento;

Temas contemporâneos em Antropologia Cultural.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GEERTZ, Clifford. Do ponto de vista do nativo: a natureza do entendimento antropológico. IN: O Saber Local, Novos Ensaios em Antropologia Interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997, p.85-107.

MARTINS, José de Souza. Os camponeses e a Política no Brasil. As Lutas sociais no campo e seu lugar no Processo Político. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.151-157.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. Revista de antropologia. São Paulo, v.39; n°1, p.13-37, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Marineide Pereira de. Trabalhos femininos e Papéis sociais em Uma Comunidade Rural do Nordeste Paraense. IN: H, J et al (Org). N mar, nos rios e na fronteira e as faces do campesinato do Pará: Belém: UFPA, 2002.

GOMES, Mércio Pereira. O Social: parentesco, grupos e categorias sociais. IN: Antropologia. São Paulo: Contexto, 2009, p.69-89.

MARTINS, José de Souza. A Degradação do Outro nos Confins Humano. São Paulo: Hucitec, 1997, p.115-144.

DISCIPLINA: QUÍMICA INORGÂNICA APLICADA AO CAMPO - CH: 60 horas

EMENTA:

A matéria e suas propriedades;
Elemento Químico e suas propriedades;
Periodicidade Química;
Funções Inorgânicas
Reações Químicas;
Radioatividade

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. Princípios de Química: questionando a vida moderna e o meio ambiente. Porto Alegre: Bokman; 3ª Ed. 2006.

BRADY, JAMES E. & HUMISTON, Gerard E. Química Geral, - LTC - Livros Técnicos e Científicos. Editora S.A., 2005.

HEIN, Morris e ARENA, Susan. Fundamentos de Química Geral. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

SANTOS, Wildson Luiz dos; MÓL, Gerson de Souza, (Coord). Química e Sociedade. São Paulo. Nova Geração, 2005.

VASCONCELOS, N.M.S ; Liberato, M.C.M; Moraes, S.M. Água e Alimentos- Química e Biotecnologia. Ed. Demócrito, Rocha. 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARVALHO, Geraldo Camargo de: Química: de olho no mundo do trabalho. São Paulo, Ed. Spicione. 2003.

COLIM, Baird. Química Ambiental. Porto Alegre, 2002.

ROZENBERG, Izrael M. Química Geral. São Paulo. Ed. Edgard Blücher Ltda. 2002

DISCIPLINA: BIOLOGIA, BIODIVERSIDADE E SUAS INTERRELAÇÕES COM O CAMPO - CH: 60 horas

EMENTA:

A natureza da Biologia e seu objeto de Estudo
 Morfologia e Fisiologia vegetal básica;
 A diversidade vegetal e os sistemas de cultivo e de extrativismo;
 A diversidade animal e os sistemas de criação, de cultivo e de extrativismo;
 A importância das relações ecológicas intraespecíficas e interespecíficas para os sistemas de produção da agricultura familiar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARROSO, G.M.et al. Sistemáticas de Angiospermas do Brasil.Vol.1,2 e 3. São Paulo. Ed. Edusp (Vol.2 e 3),1978,1984,1986.
 DAJOZ, R. Princípios de Ecologia. 7ª Ed.Porto Alegre. Artmed, 2006.
 ESAZ,K. Anatomia das plantas com sementes. São Paulo, Edgar Blucher.1976.
 JOLY, A.B. Botânica: Introdução à Taxonomia Vegetal. São Paulo, Companhia Ed. Nacional, 1991.
 ODUM, E.P. Ecologia. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara. 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ODUM, E.P. Fundamentos da Ecologia.Lisboa/Portugal, 5ª Ed. Fundação Calouste Gulbenkian,1997.
 PINTO, Coelho, R.M.Fundamentos em Ecologia. Porto Alegre, 1ª Ed. Artmed, 2002.
 RAVEN, P.H; Evert, R.F; Curts,H. Biologia Vegetal. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 2001.
 SOUZA, V.C.& Lorenzi, H. Botânica Sistemática: Guia Ilustrado para identificação das famílias de angiospermas da flora brasileira em APG II.Nova Odessa, São Paulo. Instituto Plantarum, 2005.

DISCIPLINA: HISTÓRIA AGRÁRIA NO PARÁ - CH: 60 horas

EMENTA:

A colonização européia ao norte da América Portuguesa.
 Missões jesuíticas no Grão Pará. A administração colonial na Amazônia Portuguesa;
 A escravidão no Pará. A Cabanagem. O fim do Grão –Pará e o nascimento do Brasil;
 O Pará no auge da extração do látex. O Baratismo e a batalha da borracha;
 A política de ocupação dos governos militares no Pará. A Guerrilha do Araguaia. Os conflitos agrários no Pará nas últimas décadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DEL PRIORI, MARY E GOMES, Flávio dos Santos (Orgs). Os Senhores dos Rios. Rio de Janeiro: Elsevier,2003.
 FONTES, Edilza (Org). Contando a História do Pará (Vol.1). Belém/PA: E. Motion;2002.
 GUERRA, Gutemberg e Acevedo Marin, Rosa. Das Associações de Lavradores aos STR- o Caso do Pará. Caderno do CEAS, nº 126, Salvador/BA, 1990.
 MARTINS, José de Souza. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. IN NOVAIS, FERNANDO. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
 TRECCANI, Girolano.Violência e Grilagem:instrumento de aquisição da propriedade da terra no Pará. Belém: UFPA/INTERPA, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

PETIT, Pere.Chão de Promessas.Belém: Paka-Tatu,2003.
 PETIT Pere. A Esperança Equilibrista. São Paulo, Bontempo/ Belém: NAEA, 1996.

WEINSTEIN, Bárbara. A Borracha na Amazônia: expansão e decadência. São Paulo, Hucitec, 1993.

DISCIPLINA: SISTEMAS FAMILIARES DE PRODUÇÃO - CH: 60 horas

EMENTA:

A constituição e caracterização dos sistemas de produção regional;
Desafios da sustentabilidade da agricultura familiar camponesa regional;
Enfoque Sistêmico: conceito e teoria;
Estabelecimentos Agrícolas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BERTALANFFY, L.VON. Teoria Geral dos Sistemas. Petrópolis: Vozes, 1997.
CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio; PAULUS, Gervásio. Agroecologia: matriz disciplinar ou novo paradigma para o desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA, 2006.
COSTA, F. de A. Formação Agropecuária da Amazônia: os desafios do desenvolvimento. NAEA-UFPA. Belém, PA, 2000.
HART, R.D. Agroecossistemas: conceitos básicos. Turrialba: CATIE, 1980.
MARINHO, Dalcione Lima. A abordagem sistêmica aplicada à agricultura familiar camponesa na perspectiva do estudo do lote. Marabá-Pa, Mimeo, 2003.
PLOEG, Jan Douwe van Der. O modo de produção camponês revisitado. IN: SCHNEIDER, Sergio. A diversidade da agricultura familiar. Porto Alegre da UFRGS, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

HURTIENNE, T. Agricultura Familiar na Amazônia Oriental: uma comparação dos resultados da pesquisa socioeconômica sobre fronteiras agrárias sob condições históricas e agroecológicas diversas. Novos cadernos NAEA, nº 1, Belém-Pa, 1999.
PINHEIRO, Sérgio L.G. O Enfoque Sistêmico e o Desenvolvimento Rural Sustentável. Porto Alegre. 2000.
SCHMITZ, H; MOTA, D.M. Agricultura Familiar: elementos teóricos e empíricos. Revista Agrotrópica. Itabuna, 2007.
UHLMANN, G.W. Teoria Geral dos Sistemas. Do atomismo ao sistêmico. São Paulo, 2002.

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA III - CH: 50 horas

EMENTA:

A Organização da escola: os Sistemas de organização e Gestão das escolas do campo. Gestão Democrática;
As Diretrizes Operacionais das escolas de educação Básica do campo;
A escola e os processos de Organização e Trabalho do campo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVES, Nilda. et. Al. (org), Criar Currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.
BRASIL. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. MEC.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias da reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.
LIBÃNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyla, 1993.

- MOREIRA, Antônio Flávio (org). Currículo. Questões Atuais. Campinas – São Paulo: Papirus,1997.
- PLACO, Vera Nigro de Souza & ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola,2005.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertat,2000.
- VEIGA, Ilma P.A. (org). O Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma construção possível. Campinas, Papirus, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- CHIAVATA, Maria. A educação profissional do cidadão produtivo entre fios invisíveis à luz de uma análise de contexto. Rio de Janeiro: Fase, 2000.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- POCHMAN, Márcio. Mudanças na Ocupação e a Formação Profissional. Belo Horizonte: Nete,2000.
- SAVIANI. Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO COMUNIDADE (TEMPO-ACADEMICO/RETORNO) - CH: 30 horas

EMENTA:

- Educação do campo: princípios norteadores (pesquisa, trabalho, cultura)
Paradigma urbano de educação
Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador
Diálogo com as disciplinas do Eixo

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- MOLINA, Mônica Castagna. A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável. Tese (doutorado em Desenvolvimento), Pós-Graduação da USP, São Paulo, em 2003.
- DELIZOICOV, Demétrio. Tensões e transições do conhecimento. (Tese de Doutorado). IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.
- DELIZOICOV, Demétrio. e ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1o grau. In: Pontuschka, N. N. (org.). Ousadia no diálogo. São Paulo, Loyola, 1993.
- JESUS, Sonia Meire S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna & JESUS, Sonia Meire S. A. de (org). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: Articulação Por uma Educação do Campo, 2004.
- PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. A. Educação e escola como movimento. Tese de Doutorado, São Paulo, FE/USP, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas nós temos de conhecer? In: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisado”. São Paulo: Cortez, 2004.
- Saul, A. M. A Construção do currículo em processo. São Paulo, PUC / SP, 1994.
- SILVA, Antonia Fernando Gouveia da. Tese de doutorado intitulada “A Construção do Currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas”. São Paulo: 2004.

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA RURAL - CH: 60 horas

EMENTA:

A Sociologia Rural e seu objeto;
A Construção social do Rural X Urbano;
Estado Moderno e Políticas Públicas;
Movimentos Sociais do campo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAUMAZ, Z. Estado, Nações e Nacionalismo. In: Aprendendo a pensar com a Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
JANIZE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org). Educação e Movimentos Sociais: novos olhares. Campinas, SP: editora Alínea, 2007.
GARCIA JR., Afrânio. A sociologia rural no Brasil: entre escravos do passado e parceiros do futuro. Estudos, Sociedade e Agricultura, nº 19, 2002.
GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais no início do Século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Do rural e do urbano. IN: Szmrecsányi & Queda (Orgs). Vida rural e mudança social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
MARTINS, José de Souza. O futuro da Sociologia Rural e a sua contribuição para a Qualidade de Vida Rural. IN: Estudos Avançados, São Paulo, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. Pressupostos do Modelo de Integração da Amazônia Brasileira aos mercados nacionais e internacionais em vigência nas últimas décadas: a modernização às avessas. IN: Sociologia na Amazônia. Belém: UFPA, 2001.
SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de Pesquisa> IN: Cadernos CRH, Salvador/BA, nº 39, 2003.
Wanderley, Maria de Nazareth Baudel. O lugar dos rurais: o meio rural no Brasil moderno, 1997.

DISCIPLINA: PRÁTICAS DE LETRAMENTO II - CH: 60 horas

EMENTA:

Origem dos estudos do Letramento e conceito de Letramento;
Modelos de Letramento: autônomo e ideológico como fenômeno plural;
Pesquisa acerca do Letramento e da alfabetização no Brasil;
Eventos de Letramento em diferentes contextos sociais;
Letramento escolar e Letramento não-escolar. Leitura e construção de identidades sociais;
Letramento como prática social: a leitura como forma de agir no mundo e como instrumento de poder;
Culturas orais e os múltiplos Letramentos;
O Letramento em contextos bilíngües;
Letramento digital.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Summus, 2000.
KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Campinas, Mercado de Letras, 1995.
SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. No mundo da escrita. São Paulo, Ática, 1986.

MARCUSCHI, L. A. & XAVIER, A C., Hipertexto e gêneros digitais. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MONTEIRO, Mara M.. Leitura e escrita: uma análise dos problemas de aprendizagem. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEBER, Maria da Glória. A escrita infantil: o caminho da construção. São Paulo:Scipione, 1997.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 5.ed. São Paulo: Ática, 1988.(Série Fundamentos).

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. In: Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação. 81- Volume 23 – Dezembro 2002. Dossiê “Letramento”. Campinas: CEDES. 326 p., p.143-160.

DISCIPLINA: FISICA DA GRAVITAÇÃO UNIVERSAL - CH: 60 horas

EMENTA:

Noções de Astronomia.

Movimento das marés

Órbitas Planetárias

Leis de Kepler.

Movimento Planetário.

Atração gravitacional

Fases da lua

Eclipses

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GRF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física). Física 1, 2, e 3. Edição nº 5. São Paulo: EDUSP, 1995.

HEWITT, Paul G. Física Conceitual. Edição nº 9. Porto Alegre. Ed. Bookman, 2002.

VALADARES, Eduardo Campo. Física mais que divertida. Edição nº 1. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2000.

MATOS, Cauê. Ciência e Inclusão Social. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

MATOS, Cauê. O desafio de ensinar ciências no século XXI. São Paulo: EDUSP, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRANCO, S. M. – Energia e Meio Ambiente (Coleção Polêmica). 5a edição. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

BRANCO, S. M. – Ecologia da Cidade (Coleção Polêmica). 5a edição. São Paulo: Editora Moderna, 1991.

HALLIDAY, R. Fundamentos de Física 1, 2, 3 e 4. Edição nº 8. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2007.

TIPLER, P. Física Vol. 1 e 2. Ed. LTC. Edição nº 5. São Paulo, 2007.

DISCIPLINA: INTRODUÇÃO AO ENSINO DE LIBRAS - CH: 60 horas

EMENTA:

Aspectos históricos, Culturais, lingüísticos e Sociais das pessoas com surdez;

Libras como fator de inclusão da pessoa surda;

Língua Brasileira de sinais no contexto da política e legislação possibilitando ao professor conhecimentos básicos para a intervenção no processo de inclusão do aluno do campo;
Estrutura Gramatical; datilografia ou alfabeto manual;
Parâmetros Primários e Secundários; produção, recepção; números;
Vocabulário do Cotidiano e atividades práticas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial-MEC/SEESP,2007.

_____. DECRETO. 5.626 de 22 de Dezembro de 2005.

_____. LEI nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.

CAPOVILLA, Fernando C.(Org). Manual ilustrado de Sinais e Sistema de Comunicação em rede para surdos. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo,1988.

COUTINHO, Denise Brito. Libras e Língua Portuguesa: Semelhança e Diferença. Vol.II, Paraíba: Idéia, 1996.

DAMÁZIO, Marilene Ferreira Macedo. Pessoa com Surdez. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

FELIPE,T.A. Libras em contexto- Curso Básico. Livro do aluno. FENEIS, MEC/FNDE, 1997.

-----Libras em Contexto-Curso Básico. Livro do Professor.

FENEIS. MEC/FNDE, 1997.

-----Introdução aos Estudos sobre Libras in Revista da FENEIS, Ano 1, número 2,Abril/junho, 1999.

SKLIAR, C. (Org). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FERNANDES, E. Linguagem e Surdez. Porto Alegre: Artmed,2002.

SACKS, O. Vendo Vozes: Uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

THOMA, Adriana da Silva; Lopes, Maura Corciniu. (Org). A invenção da Surdez. Santa Cruz do Sul: Edunisc,2004.

DISCIPLINA: LEGISLAÇÃO E DIRETRIZES EDUCACIONAIS - CH: 60H horas

EMENTA:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 e a Educação do Campo;

A Legislação Educacional Brasileira e a educação do Campo;

A relação Movimentos sociais e Políticas Públicas do Campo;

Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002 Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.

Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006
Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007
Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008
Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

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

Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/2006.

----- Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

-----Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010
Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

-----Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

-----Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002
Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

-----Parecer CNE/CEB nº 21/2002, aprovado em 05 de junho de 2002
Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.

-----Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006
Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

-----Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 12 de setembro de 2007
Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

-----Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008
Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

-----Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008
Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

-----Parecer CEB nº 15, de 1 de junho de 1998
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

-----Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998
Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

PINO, Angel. R. Os Novos Rumos da Nova L.D.B: dos processos e conteúdos In, Educação e Sociedade, Nº 51, pp. 356-378, ago/1995

SAVIANI, Demerval. A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Da Nova L.D.B. ao novo Plano Nacional da Educação: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

DISCIPLINA: DINÂMICA PRODUTIVA DO ESPAÇO AGRÁRIO - CH: 60 horas

EMENTA:

Especação fundiária frente a assentamentos rurais. O papel dos assentamentos rurais no espaço agrário;

Aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais que colaboram para dinâmica produtiva do espaço agrário;

Arranjos territoriais do espaço produtivo;

Expansão da monocultura e pecuária extensiva;

Programas e políticas públicas;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DUQUE, G. (ORG). Agricultura familiar meio ambiente e desenvolvimento: ensaios e pesquisas em sociologia. João Pessoa: Ed. Da UFPB. 2002. 237p.

GRAZIANO DA SILVA, J. A nova dinâmica da Agricultura Brasileira. Campinas (SP), Editora Unicamp, 1998

INCRA/FAO. Novo relato da agricultura familiar: o Brasil redescoberto. Brasília: MDA/SDT, 2005.

SACHS, I. Desenvolvimento: incluyente, sustentável, sustentado. RIO DE JANEIRO: Garamound, 2004.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.

SCHMITZ, H.; SIMÕES, A. A identificação da demanda numa pesquisa sobre mecanização na Transamazônica. Agricultura Familiar (UFPA), V.5., p.105-122, 2008.

SCHNEIDER, S.; SILVA, M.K.; MARQUES, P.E.M. (ORG). Políticas públicas e participação social rural. Porto Alegre: Ed. UFRGS/NEAD-MDA,2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

SIMÕES, A. O desenvolvimento rural visto com diferentes regimes de ação. In: Mota, D.M.; Schmitz, H.; Vasconcelos, H.E.M. (org.). Agricultura familiar e abordagem sistêmica. Aracajú: SBSP, 2005, p. 199-222.

VEIGA, J. E. A face rural do desenvolvimento: natureza, território e agricultura. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. V1. 197p.

_____.Desenvolvimento sustentável do século 21. Rio de Janeiro: Garamound, 2005. V1. 226p.

_____. O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento. Texto para discussão nº1. Brasília: NEAD, 2001. V1. 103p.

DISCIPLINA: ARTE E EDUCAÇÃO APLICADA AO CAMPO II - CH: 60 horas

EMENTA:

Produção e Difusão da Arte. As funções sociais da arte;

Contextualização da obra de arte e os movimentos sociais;

O uso de jogos e/ou brinquedos como recurso didático-pedagógico no ensino da arte e sua interdisciplinaridade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARNHEIM, R. Arte e percepção visual, São Paulo, Pioneira/ EDUSP, 1980.

ARGAN, Giulio Carlo. História da Arte Italiana. Trad: Vilma de Katinsk.Cosac & Naify.2003.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da Arte, São Paulo Perspectiva, 1991.

- _____. Arte e Educação conflitos e acertos. SP, Max Limonad, 1994.
- _____.(ORG.) Inquietações e mudanças no Ensino da Arte. SP, Cortez, 2002.
- _____. Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo, Cultrix, 1985.
- BOAL, Augusto. Teatro dos Oprimidos e outras Poéticas Políticas. Ed. Civilização Brasileira, 2000.
- BOSSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte, São Paulo Ática, 1995.
- FORSLIND, Ann. Cores, jogos e experiências. São Paulo, Callis, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas-a Teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Mentas que criam. Porto Alegre:Artes Médicas Sul, 2001.
- ADES, Daw. Arte na America Latina. São Paulo: Cosac & Naif edições 1997
- BRANDÃO, Heliana e FROESLER, Maria das Graças V. G. O livro dos jogos e das brincadeiras para todas as idades. Belo Horizonte. Ed. Leitura 1977.
- COLL, César e TEBEROSKY, Ana. Aprendendo Arte – Conteúdos essenciais para o ensino Fundamental. São Paulo. Ed. Ática, 2000.
- GARCEZ, Lucília & OLIVEIRA, Jô. Explicando a Arte: Uma Iniciação para entender e apreciar artes visuais. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- IAVELBERG, Rosa. Para Gostar de Aprender Arte: Sala de aula e formação de professores. Porto Alegre, Artmed, 2003.
- MARTINS, Miriam, PICOSQUE, G. TELLES, T. Didática do Ensino da Arte. São Paulo: FTD, 1998.
- NEWBERY, Elizabeth. Como e por que se faz arte Coleção Por Dentro da Arte Editora Ática, 2003.
- RICHTER, Ivone Mendes. Intercultural idade e Estética do Cotidiano no Ensino das artes Visuais. São Paulo: Mercado de Artes, 2003.

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA IV - CH: 50 horas

EMENTA:

- A Educação Popular;
- Os Movimentos Sociais do Campo e a Educação;
- A relação Movimentos Sociais e Escola do campo;
- O trabalho como princípio educativo;
- Políticas Públicas e Educação do Campo;
- Trabalho, identidade e Profissionalização docente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento: O temos a aprender dos Movimentos sociais? Currículos sem Fronteiras, 2003.
- _____.Os educandos, seus direitos e o currículo. In:Presidência da Republica.Ministério da Educação. Secretaria de educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre Currículo. Versão Preliminar. Brasília, 2006.
- CALDART, Roseli. A escola do campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras. Vol. 3. Jan/Jun 2003.
- FIGOZZE, Cristina; MARCON, Telmo (orgs). O popular e a Educação: movimentos sociais, políticas públicas e desenvolvimento. Ed Unijuí, Ijuí: 2009.
- FREIRE, Paulo. Segunda Carta: Do Direito e do Dever de mudar o Mundo. IN: Pedagogia da Indignação: cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 20006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

APPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Política e educação: ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ação Cultural para a Liberdade. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ROSELI, Salette. Projeto Popular e Escolas do campo. 2ª Ed. Brasília: Articulação Nacional por uma educação no campo, 2001.

_____. Pedagogia do Movimento sem Terra: a escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação e Movimento: Formação de educadoras e Educadores no MST. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO DE TEMPO COMUNIDADE (TEMPO-ACADEMICO/RETORNO) - CH: 30 horas

EMENTA

Educação do campo: matriz ou modelo?

Concepções sobre discurso

Coerência entre discurso e ação

Dialogo com as disciplinas do eixo

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. PROJETO POPULAR E ESCOLAS DO CAMPO Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. 95 p. (Por uma educação básica do campo ; 3).BBE.

CALDART, Rosely; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

JESUS, Sonia Meire Azevedo. Por um tratamento público da educação do campo. In: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo. Brasília, DF. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2004.

_____. As fronteiras entre o rural e o urbano na construção da educação popular. Pag 1-14. Editora Cortez (no prelo), 2009.

MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo(orgs). Contribuições para a construção de umprojeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

VIDAL, Josep. Os atores coletivos como agentes de mudança social na Amazônia. Papers do NAEA, Belém, 2006.

SANTOS, Clarice Aparecida. Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta

pelo direito à educação. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Educação/UnB. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3939>> Acesso em 21/04/10.
VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA V E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I CH: 150H
EMENTA:

Teorias do Currículo e Educação;
Currículo, Relações de Poder e Dominação Simbólica na Escola;
Interdisciplinaridade;
A alternância como princípio da organização curricular;
Intervenção pedagógica nos anos finais do ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVES, Nilda. ET. AL. (org.) Criar Currículo no cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.
APLPLE, M. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
ARROYO, Miguel. Pedagogias em Movimento: O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Currículo sem fronteiras, 2003.
CALDART, Roseli. A escola do campo em Movimento. Currículo sme fronteiras. Vol3. Jan/Jun 2003.
FREIRE, Paulo. Consciência e História: a práxis educativa. São Paulo: Cortez, 1979.
_____. Política e Educação: ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
MOREIRA, Antônio Flávio (org.). Currículo. Questões Atuais. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1997.
PARAISO, Murluey. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. Educação e Realidade, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: Avercamp, 2006.
CONSTANTINO, Noel Alves. O Portfólio na Sala de Aula Presencial e Virtual. Rio Grande do Norte: IFRN, 2008.
ROSELI, Salette. Projeto Popular e Escolas do campo. 2º Ed. Brasília: Articulação Nacional por uma educação no campo, 2001.
_____. Pedagogia do Movimento sem Terra: a escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
SACRISTIM, I. Cimenio. O currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
SILVIA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

DISCIPLINA: DIDÁTICA – CH: 60 horas

EMENTA:

Fundamentos Pedagógicos – principais correntes de pensamento e os modelos educacionais que influenciam as práticas docentes;
Concepção de Ensino e Aprendizagem.

A seleção dos conteúdos – PCNs e Projeto interdisciplinar via tema gerador.
 O aluno
 Os meios e materiais de ensino
 O planejamento - a organização do Trabalho Docente
 O registro e a avaliação do aluno e do processo. Tipos e funções da avaliação.
 Pedagogia da Alternância: interdisciplinaridade e temas geradores

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CADERNOS EDUCAÇÃO E REALIDADE. Didática o que é e para que serve? Tendências Históricas do Pensamento Didático; Tendências do Pensamento Didático Brasileiro; Os Elementos da Teia da Didática; Aluno; A Aprendizagem e o Ensino; Aula 15 - Metodologia e Conteúdos. Editora UFRN, 2005
 BRASIL/Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Fundamental. Disponível na página do MEC.
 BRASIL/Ministério de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs + do Ensino Médio. Volume 1, 2 e 3, MEC-SEF, 2010.
 CANDAU, Vera Maria. A didática em Questão. Petrópolis. Ed. Vozes: 1984.
 DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José. A. e PERNAMBUCO, Marta. Maria Castanho Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
 FAZENDA, Ivani Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. São Paulo: Papirus, 1995, 2a edição. .
 LIBÂNIO, J. C. Didática. Coleção Magistério. São Paulo: Cortez, 1994.
 PERNAMBUCO, Maria Marta e PAIVA. Irene Alves de. Educação e Realidade. Natal: EDUFRN, 2005.
 MARTINS, A. F. P. E MENDES, I. A., Didática. Natal: EDUFRN, 2006.
 Pontuschka, N. (org.) Ousadia no diálogo: a interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.
 REVISTA PESQUISA DA FAPESP. Adolescência nº de março - Um é pouco. Dois é bom: estudos desmistificam preconceitos sobre famílias de pais homossexuais. <http://www.revista-pesquisa.fapesp.br/?art=3176&bd=1&pg=1&lg=>;
 REVISTA PESQUISA DA FAPESP Família - nº de fevereiro -Estudos desmistificam preconceitos sobre famílias de pais homossexuais <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=3164&bd=1&pg=1&lg=>;
 REVISTA PESQUISA DA FAPESP Crianças terceirizadas: Mudanças em conceito tradicional de família geram crise na educação infanto-juvenil - <http://www.revistapesquisa.fapesp.br/?art=3145&bd=1&pg=1&lg=>, SP, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVES, Rubem. O preparo do educador. In: O educador vida e morte, 6a edição, Rio de Janeiro: Graal, 1985.
 _____. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo, Cortez, 1996.
 ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (org). Por uma Educação do Campo. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009
 BATISTELA, A. C. Filosofia e posicionamentos para a Educação no Meio Rural: Pedagogia da Alternância. 1997. 161 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1997.
 BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47.
 BRASIL. Caderno Referências por uma Política Pública de Educação do campo. Panorama da Educação do Campo. INEP/MEC, 2007. disponível em:

- <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>> Acesso em 03/05/10.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. 3ª edição. São Paulo, Editora Moraes. 1980.
- _____. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Cortez. 1995.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 23ª reimpressão. São Paulo, Editora Paz e Terra. 1996.
- _____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 6ª edição. São Paulo, Paz e Terra. 1999.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 17ª edição. São Paulo, Paz e Terra. 2001..
- LUCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico Metodológicos*. Petrópolis - RJ, Ed. Vozes, 4ª edição, 1994.
- LUCKESI, Cipriano. *Prática docente e avaliação*. R.J: ABT, 1990 (Série Estudos e Pesquisas, No. 44). .
- MACHADO, B. *A Pedagogia da Alternância como modalidade de educação: alguns desafios para a extensão rural*. 2000. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2000.
- PIMENTA, S. G. (coord.) et al. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- RIBEIRO, M.L. *História da educação brasileira e organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SILVA, J. A. F. *Alternância no Currículo: uma proposta para a inclusão escolar e social – um estudo da Escola Família Agrícola da Perimetral Norte/AP*. 1998. 178 p. Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 1998.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.
- WACHOVICZ, Lilian Ana. *O método dialético na didática*. São Paulo: Papirus. 1989.

DISCIPLINA: PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM -CH: 60 horas

EMENTA:

A natureza da Psicologia e seu objeto de Estudo. O papel da Psicologia da Educação;
 A explicação dos processos educacionais na perspectiva psicológica;
 Aprendizagem e desenvolvimento: concepção genético-cognitiva da aprendizagem
 Visão comportamental e cognitivista da aprendizagem, motivação, manejo e ensino;
 Natureza Cultural: análise filosófica; Antropológica; Psicológica; e, Sociológica;
 Concepções do desenvolvimento humano (inatista, ambientalista, interacionista);
 Aspectos do desenvolvimento humano (físico, emocional, cognitivo e social);
 Teorias do desenvolvimento humano (Piaget, Vygotsky, Freud, Gardner).
 Andragogia;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (orgs). *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação Escolar*. Vol. 2. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- DAVIS, Cláudia. *Psicologia da Educação*. 2ed. São Paulo: Ed. Cortez 1994..
- FOLEY, Roberto. *Os humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista*. São Paulo: ed. UNESP, 2003. p. 137-167.
- GOULART, Íris Barbosa. *Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos e Aplicações na Prática Pedagógica*. Petrópolis. Vozes. 1997.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a Educação*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- MOREIRA, A. F. B.. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo Cesar. Col. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas (n. 100). São Paulo, Cortez, 1997.
- PIAGET, J. & INHLDER, B. A Psicologia da Criança, Lisboa: Moraes, 1979.
- PINO, Angel. As Marcas do Humano. As origens da constituição social da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky. São Paulo: Cortez, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- UCCHIELLI, R. (1981). A Formação de Adultos, São Paulo: Martins Fontes.
- MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. Para falar em Andragogia, programa educação do trabalhador, v.2, CNI-SESI, 1999.
- OLIVEIRA, Ari Batista de. Andragogia, facilitando a aprendizagem. Educação do Trabalhador, v.3, CNI-SESI, 1999.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS CH: 60 horas

EMENTA:

- Conceito de Inclusão/Exclusão no aspecto psicossocial;
- Conceitos básicos para o entendimento da questão etnicorracial: identidade; racismo; etnocentrismo; raça; etnia, etc.
- O resgate dos valores afro descendentes na história do Brasil contemporâneo;
- A África e sua importância na evolução do Homem.
- Legislação Educacional – Lei 10.639/2003, PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA. 2009; Parecer nº. CNE/CP 003/2004; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2004; LEI 12.228/2010 – Estatuto da Igualdade Racial;
- Interdição do Negro nos bancos Escolares no Brasil Império e suas conseqüências no século XXI;
- O NEAB como instrumento de implementação da Lei 10.639/2003 e sua importância nas Instituições de Ensino Superior;
- Formação Inicial e continuada de professores para ERER

BIBLIOGRAFIA BÁSICA.

- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre. RG: Artes Médicas. 1995.
- _____. Consumindo o outro: branquitude, educação e batatas fritas. In: COSTA, Marisa Vorraber (ORG.). A Escola Básica na Virada do Século. Cultura, política, educação. São Paulo. Cortez. 1996. p. 25-43.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20.12.96: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: [s.n.]. 1996
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF. 1997.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. 18 ed. Rev. Ampl. São Paulo. 1998.
- _____. Lei nº 10.639, de 09.01.03: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2004.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília. 2004.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF, 2006.
- Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana. 2009.
- LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. Parecer nº. CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- (Brasil). Conselho Pleno. Resolução nº. CNE/CP 001/2004, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação, repensando nossa escola. ORG. São Paulo. Summus. 2001.
- _____. Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar. Educação e Poder – Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo. Summus. 2000.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Só de Corpo Presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professores no estado do Pará. Revista Brasileira de Educação 12 (34) p. 39-56 jan/abr 2007.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: Cadernos PANESB, v. 8. dez. 2006.
- D'ADESKY, Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo. Afro - Ásia. 19-20. Salvador. Ufba. 1997.
- DAVIS, Darien J. Afro-brasileiros hoje. São Paulo. Summus. 2000.
- FONSECA, Marcos Vinícius. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 4, jul/dez 2002.
- GARCIA, Renísia Cristina Garcia. Identidade Fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005. BRASÍLIA: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GARCIA, Everaldo P. O que é Etnocentrismo. São Paulo. Ed. Brasiliense. 1999.
- GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. Revista da ANPED- nº63 set/ out/ no/ dez/ 2000. p 34-48.
- _____. O Jogo das Diferenças – O Multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte. Autentica. 2000.
- _____. Prática do Racismo e Formação de Professores. In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte. Ed. UFMG. 1996.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane. São Paulo. Summus. 2001
- HASENBALG, Carlos A. Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional. A Produção do fracasso em Cadernos de Pesquisa, nº63, nov. 1987, p 24-26.
- HERNANDEZ, L. L. A África na sala de aula: visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo Cultural em Políticas de Currículo Nacional. In: Moreira, Antonio F. B. (ORG). Currículo: Políticas e Práticas. Campinas. SP. Papirus. 1994. p. 59-79.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo. Cortez/Instituto Paulo Freire, 1997.

MUNANGA, Kabengele (Org). Estratégias e Políticas de Combate á Discriminação Racial. Editora da Universidade de São Paulo. Estação Ciência. 1996.

_____. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis. RJ. Vozes. 1999.

ROCHA, Helena do S. C. da (org.). Questões etnicorraciais: estudos de caso no IFPA. Belém: IFPA, 2010.

_____. Questões étnico-raciais: aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 na prática pedagógica. Belém, IFPA, 2009.

SAWAIA, Bader (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. Reinventando um passado: diversidade ética e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na corte, na primeira metade do século XIX. In: Cadernos PENESB, v. 8. dez. 2006.

_____. A Escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: Revista Brasileira de História da Educação, nº 4, jul/dez 2002.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da Interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas dos Movimentos Negros e Escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org). História da Educação dos negros e outras histórias. Brasília: MEC/SECAD. 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FOLEY, Roberto. Os humanos antes da humanidade: uma perspectiva evolucionista. São Paulo: ed. UNESP, 2003. p. 137-167.

RIBEIRO, Romilda Iyakemi. Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude? Redes de significados na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. Negro, Educação E Multiculturalismo. Editor Panorama. 2002.

ROCHA, H. S. C.; TEIXEIRA, M. A. P.; FERREIRA, A. C. R. A Lei 10.639/2003: um estudo de caso no CEFET-PA. Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Etnicorraciais e o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Profissional e Tecnológica/Antonia Elizabeth da Silva Souza Nunes, Elias Vieira de Oliveira, organizador. Brasília: MEC/SETEC, 2008. P.182.

ROCHA, Helena do S. C. da. AÇÃO FIRMATIVA DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE ASO NO CEFET-PA. Cadernos Temáticos nº11. SETEC/MEC. 2007.

_____. Vestibular: um estudo de caso no CEFET-PA. Mímeo, 2006.

_____. Resgate e mapeamento da exclusão de afro-descendente no ensino superior nos IFPA da região norte e nordeste – implicações nas políticas públicas. Mímeo. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. Em Caderno de Pesquisa nº63. Novembro de 1987. p 19-23.

SANTOS, Joel R. O que é Racismo? São Paulo. Ed. Brasiliense. 1997.

SILVIA, Ana Célia da. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático. Salvador. EDUFBA. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade Terminais. Petrópolis. RJ. Vozes. 1996.

TOURAINÉ, Alain. Poderemos Viver Juntos? Iguais e Diferentes. Tradução Jaime A Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis. RJ. Vozes. 1998.

ZAMPARONI, Valdemir. A ÁFRICA, OS AFRICANOS E A IDENTIDADE BRASILEIRA. IN: Rompendo Silêncios: História da África nos currículos da Educação Básica. ROCHA, Maria José e PANTOJA, Selma (ORG). Brasília: DP Comunicações. 2004.

**DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DO TEMPO
COMUNIDADE ESTÁGIO - CH: 30 horas**

Essa atividade se refere a socialização do estágio, as reflexões das práticas docentes e os aprendizados tanto no estágio intervenção (regência em suas turmas/séries/disciplina), na realização do estágio observação nas disciplinas da área de concentração escolhida, quanto no projeto integrador que perpassa pela construção e/ou resignificação do projeto político-pedagógico da escola e do intervenção que envolve todos os professores da escola a partir de uma temática comum.

EMENTA:

Concepção e Tipos de conhecimento

Educação do campo: O diálogo (entre sujeitos, instituições, áreas, conhecimentos)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Angotti, J. A. P. Fragmentos e totalidades do conhecimento científico no ensino de Ciências. Tese Doutor., FEUSP. S. Paulo, 1991.

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2006 (p. 21-53).

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SANTOS, B. S. (2002). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 777-815)

SCALABRIN, Rosemeri. Diálogos e Aprendizados na formação em agronomia para assentados (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do norte, jun/2011.

DIAS, Aline de Pinho. O Outro Diálogo: uma compreensão do diálogo interno. Pós-Graduação da em Educação da Universidade do rio Grande do Norte (Tese de doutorado), Natal/RN, 2009.

NAVARRO, Almira. Reflexões e Diálogo. Tese (doutorado em Educação), Pós-Graduação da UFRN, Natal, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In.: In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 123-130).

ALONSO, M. F. Proteção do conhecimento tradicional? In.: Semear outras soluções: caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 (289-316).

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 639-666).

MENESES, M. P. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In.: Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 721-755).

REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIA SOCIAIS. Epistemologias do Sul. Centro de Estudos Sociais. Nº 80. Coimbra, Portugal, março. 2009.

SANTOS, B; MENSES, M. P.; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In.: Semear outras soluções: caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 (21-87).

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA VI E ESTÁGIO SUPERVISIONADO II-CH: 150h
EMENTA:

A juventude e o contexto da educação do campo. Políticas para a juventude.

Educação Diferenciada e Interculturalidade.

A educação do campo, o mundo do trabalho e das novas tecnologias.

Intervenção Pedagógica no Ensino Médio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BECKER, Fernando. Educação e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Juventude e Contemporaneidade: Coleção Educação para todos. Brasília, 2007.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Loyola, 1987.

ROSELI, Salete. Projeto Popular e escolas do campo. 2ª Ed. Brasília: Articulação Nacional por uma educação no campo, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FREIRE, Paulo. Segunda Carta: Do Direito e do Dever de mudar o Mundo. IN: Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre Educação de Adultos. São Paulo: Cortez, 1989.

RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio de todos. São Paulo: Ed. Moderna, 2009.

ROSELI, Salete. Pedagogia do Movimento sem Terra: a escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

DISCIPLINA: Filosofia e Educação do Campo - CH: 60 horas

EMENTA:

Pressupostos dos saberes filosóficos;

Etimologia, origem do termo, natureza e conceituação da Filosofia;

Importância e utilidade dos fundamentos ontológicos, epistemológicos e ético-culturais no contexto da Educação do Campo;

Relação de Poder e rearranjos da realidade vivenciada no campo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARANHA, Maria Lúcia. MARTINS, Maria Helena. Filosofando – Introdução à Filosofia; Ed. Moderna, SP: 2000.

BURSZTYN, Marcel (org.). *Ciência, Ética e Sustentabilidade*. São Paulo: Cortez; 2001.
 CARMO, Paulo Sérgio do. *História e ética do trabalho no Brasil*. Ed. Moderna, 1998.
 CORBISIER, Roland. *Introdução à Filosofia*. Civilização brasileira. RJ. 1983.
 CORDI (ORG.). *Para Filosofar*. SP: Ed. Scipione. 2000.
 CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. Editora Ática, SP: 2002.
 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
 GALLO, Sílvio. *Ética e Cidadania: caminhos da Filosofia*, Papirus.
 HOURDAKIS, Antoine. *Aristóteles e a educação*. São Paulo: Ed. Loyola: 2001.
 IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: RJ: Vozes, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MARCONDES, Danilo. *Textos Básicos de Ética- de Platão a Foucault*. 4.ed.-Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
 MIORANZA, Ciro. *Filosofia: origens, conceitos, escolas e pensadores*. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
 MORIN, Edgar. *Ética, Cultura e Educação*, Ed. Cortez, 2001.
 MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Porto Alegre:/Sulina, 2005.
 NOVAES, Adauto (org.). *Ética*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretária Municipal de Cultura: 1992.
 REALE, Giovanni. *História da Filosofia*, Vol. I, II e III. SP: Paulus, 2006.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO - CH: 60H

EMENTA:

O processo ensino-aprendizagem do aluno jovem e adulto. O conhecimento na perspectiva do jovem e do adulto;
 A metodologia Freireana de educação de jovens e adultos;
 Pressupostos teóricos da Educação de Jovens e Adultos;
 Métodos e materiais didático-pedagógicos na EJA;
 Inclusão x Exclusão. Legislação aplicada à Educação de Jovens e Adultos;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DURANTE, Marta et alli. *Alfabetização de Adultos – Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1998.
 FREIRE, Paulo. *Conscientização – Teoria e Prática da Libertação*. 3a edição. São Paulo, Editora Moraes. 1980.
 _____. *Professora sim, tia não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Cortez. 1995.
 GARDNER, H. *Estruturas da mente - a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1994.
 GUERRERO, Miguela Escobar. *Trabalhos de Freire: desafios, não receitas*. In: GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire. Brasília, DF: UNESCO. 1996.
 TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006.
 Torres, R. M. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10/05/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e adultos.

_____. Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 07 de dezembro de 2004. Aprecia a indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos.

_____. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

COLL, César. Psicologia e currículo, uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.

SAWAIA, Bader (org). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

KIDD, J. R. El proceso del aprendizaje: como aprende el adulto. Buenos Aires, Editorial El Ateneo. 1973.

LUDOJOSKI, Roque L. Andragogia o educacion del adulto. Buenos Aires, Editorial Guadalupe. 1973.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Angela (org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras. 1995.

_____. Escolarização e organização do pensamento. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 03: 97-102, set-dez. 1996.

KLEIMAN. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione. 1997.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. 1999. Revista Brasileira de Educação, nº12, set./dez., p.59-73, São Paulo. ANPEd.

PAIVA, Vanilda P. Educação popular e educação de adultos. 2ª edição. Rio de Janeiro, Loyola. 1983.

TORRES, Rosa M. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem. Campinas, Papirus. 1994.

BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação. São Paulo: Cortez, 2006.

BARBOSA, Inês; PAIVA, Jane. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. Sete lições sobre educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA III e TAC - CH: 60 horas

EMENTA:

Fatores internos e externos que determinam a escolha do tema da pesquisa;

Elaboração do Pré-projeto de Pesquisa;

Normas de Elaboração do TAC do IFPA;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALVEZ MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDERY, Maria Amália et AL. Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2004.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.113,p.51-64,jul.2001.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2002.

BRANDÃO, Zaia (org). A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1994.

- COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre Mediação,1996.
- FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Novos enfoques da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.
- PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- GALLIANO, Guilherme A. O Método Científico: teoria e prática. São Paulo: Harbra,1979. 200p.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.159p.
- JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento epistemológico. 7a ed. Rio de Janeiro. Livraria Fco. Alves, 1992
- KEMMIS, S. and MCTAGGART,R. (eds). The action research planner, 3rd. Ed. Victoria: Deakin University. 1988.
- LAKATOS, Eva Maria. & MARCONE, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1991. 249p.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Coleção tema sociais. 9º ed. Petrópolis: Vozes. 1998. 80p.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997. 320p,
- RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986. 17ª. 128p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TAFNER, Malcon A., TAFNER, José, FISCHER, Julianne. Metodologia do trabalho acadêmico. Curitiba: Juruá, 1998. 172p.Submissão do Projeto de Pesquisa à Qualificação (objeto, objetivo, problema, metodologia e cronograma);Adequação do Texto às Normas de Elaboração do TAC do IFPA;

**DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO TEMPO
COMUNIDADE ESTÁGIO - CH: 30 horas**

EMENTA:

Concepção e Tipos de conhecimento

Educação do campo: O diálogo (entre sujeitos, instituições, áreas, conhecimentos)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- Angotti, J. A. P. Fragmentos e totalidades do conhecimento científico no ensino de Ciências. Tese Doutor., FEUSP. S. Paulo, 1991.

CORTELLA, M. S. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2006 (p. 21-53).

DUARTE, N. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SANTOS, B. S. (2002). Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 777-815)

SCALABRIN, Rosemeri. Diálogos e Aprendizados na formação em agronomia para assentados (tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do norte, jun/2011.

DIAS, Aline de Pinho. O Outro Diálogo: uma compreensão do diálogo interno. Pós-Graduação da em Educação da Universidade do rio Grande do Norte (Tese de doutorado), Natal/RN, 2009.

NAVARRO, Almira. Reflexões e Diálogo. Tese (doutorado em Educação), Pós-Graduação da UFRN, Natal, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

WALLERSTEIN, I. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer? In.: In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 123-130).

ALONSO, M. F. Proteção do conhecimento tradicional? In.: Semear outras soluções: caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 (289-316).

ESCOBAR, A. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 639-666).

MENESES, M. P. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In.: Conhecimento prudente para uma vida descente: “um discurso revisitado”. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 721-755).

REVISTA CRÍTICA DE CIÊNCIA SOCIAIS. Epistemologias do Sul. Centro de Estudos Sociais. Nº 80. Coimbra, Portugal, março. 2009.

SANTOS, B; MENSES, M. P.; NUNES, J. A. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In.: Semear outras soluções: caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005 (21-87).

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA VII E ESTÁGIO SUPERVISIONADO III- CH: 150 h

EMENTA:

Conceitos de Diversidade e de complexidade;

A Escola do Campo: a diversidade de povos e a complexidade do campo;

Papel da escola do campo

Práticas Educativas no contexto da EJA;

Intervenção Pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Maria da Conceição de. Complexidade e cosmologia da tradição. Belém/EDUEPA/UFRN, 2001.

BARBOSA, Inês Paiva, Jane. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

CALDART, Rosely; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (orgs). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília – DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

- CARVALHO, Horacio M. O Campesinato no Século XXI: Possibilidades e Condicionantes do Desenvolvimento do Campesinato no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- ROMEIRO, A. R. Meio Ambiente e Dinâmica de Inovações na Agricultura. São Paulo: Ed. Annablume / FAPESP, 1998.
- SCHMITZ, Heribert. Transição da Agricultura Itinerante na Amazônia para Novos Sistemas. Revista Brasileira de Agroecologia, v.2, n.1, fev. 2007.
- SCALABRIN, Rosemeri. Caminhos e descaminhos da Educação Pela Transamazônica (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação da universidade federal do Rio Grande do Norte, juh/2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.
- GARCIA, Everaldo P. O que é Etnocêntrismo. São Paulo: Brasiliense.1989.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação, nº 7, Brasília: 2007.
- SABLAYROLLES, Felipe; ROCHA, Carlos (orgs). Desenvolvimento Sustentável da Agricultura Familiar na Transamazônica. Belém, AFATRA, 2003.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - CH: 60 horas

EMENTA:

Conceito de Educação e diversidade;

A diversidade de povos do campo (quilombola, índio, pescador, extrativista, agricultor, ribeirinho) e o papel da educação no fomento à produção diversificada;

Diversidade cultural: Inclusão, exclusão, sincretismo e o Multiculturalismo no Campo;

Diferença e igualdade. A conceituação do diferente e do não-diferente e suas implicações no processo de discriminação e desigualdade na perspectiva da diferença cultural no campo;

A Escola do campo x Homofobia (Queer e diversidade sexual; Homossexualidades e Heterossexualidade). Etnicidades e diversidade cultural a partir das Histórias e Culturas indígenas;

Diversidade de Experiências Educacionais na Educação do Campo (Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Movimento Sem Terra, Projetos do PRONRA, Escola Sindical da CUT, Educação Indígena em Jacareacanga, etc).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ANDRÉ, Marli (org.) Pedagogia das Diferenças na sala de aula. Campinas-SP: Papyrus, 1999. 10ª ed. Série Prática Pedagógica.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Forquin, J. C. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar (1987). Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação como Exercício de Diversidade. Coleção Educação para Todos. Brasília, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: experiências de formação continuada de professores. Série Avaliação, nº 7, Brasília: 2007.
- MOURA, Margarida Maria. 1978. Os Herdeiros da Terra. São Paulo: Hucitec.
- PEREIRA. Antonio Alberto. Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: das ligas aos assentamentos rurais. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2009.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; MACHADO, Frederico Viana. Preconceito contra Homossexualidades. A Hierarquia da Invisibilidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. Uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

----- . A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p.73-102.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs). A Temática Indígena na Escola: novo subsídio para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MARI/MEC/UNESCO, 1995.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p.103-133.

----- . A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRANT, Leonardo. (org) Diversidade Cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensare, 2005.

DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diversidade na Educação: Como indicar as diferenças? Série Avaliação, nº 8, Brasília: 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação na Diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilíngüe. Brasília: 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista. Brasília: 2007.

WELLER, W. A presença feminina nas (sub)culturas juvenis. Revista de Estudos Feministas. Florianópolis, 2005.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO ESPECIAL - CH: 60 horas

EMENTA:

O processo ensino-aprendizagem do aluno com necessidade educacional especial – plasticidade cerebral;

O conhecimento na perspectiva da pessoa com Necessidade Educacional Especial. Inclusão x Exclusão;

Especificidades da Educação Especial (Deficiência visual, Deficiência Física, Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, altas habilidades,

Pressupostos teóricos da Educação Inclusiva

Adaptação Curricular para o ensino da Educação do Campo;

Políticas Públicas de Inclusão Educacional: Desafios e Perspectivas;

Legislação aplicada à Educação Especial;

A Sala de Recursos Multifuncionais e a Atendimento Educacional Especializado;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: Integrar/ Incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BEYER, Hugo Otto. Paradigmas em educação especial. In: Reflexão e ação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

- _____. A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação / Departamento de Educação Especial / LAPEDOC. Vol. 2. Santa Maria, 2003.
- BRASIL/CORDE. Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Tradução de Edilson Alkmim da Cunha. Brasília: CORDE, 1997.
- . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996.
- . Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001 Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- . Resolução CNE/CEB nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001 Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica
- . Parecer CNE/CEB nº 11/2004, aprovado em 10 de março de 2004 Consulta tendo em vista o artigo 58 da Lei 9.394/96- LDB e a Resolução CNE/CEB 2/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- . Parecer CNE/CEB nº 6/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007 Solicita parecer sobre definição do atendimento educacional especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais, como parte diversificada do currículo.
- . Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
- . Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
- COOL, César, et al. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRA, Jília Romero. A exclusão da diferença: educação do portador de deficiência. 2º ed. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- MAZZOTTA, Marcos. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BRASIL. MEC/SEESP. Direito à educação: necessidades educacionais especiais: subsídios para atuação do Ministério Público. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- _____. MEC/SEESP. Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- _____. MEC/SEESP. Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- _____. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, Secretaria de Educação Especial, 1994.
- _____. MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental – necessidades especiais em sala de aula. Série atualidades pedagógicas 2, 1998.
- _____. MEC/SEESP. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.
- _____. MEC/SEESP. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2004c.
- _____. MEC/SEESP. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC/SEESP, 2004d.
- _____. MEC/SEESP. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2004e.

- _____. MEC/SEESP. Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades /superdotação. Brasília: MEC/SEESP, 2004f.
- _____. MEC/SEESP. Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- _____. MEC/SEESP. Tendências e desafios da Educação Especial. Série: Atualidades Pedagógicas 2,1998.
- _____. MEC/SEESP. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2000.
- CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- COLL, César. Psicologia e currículo, uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo: Ática, 1996.
- LEPOT-FROMENT, C. (org.) Educação Especializada: Pesquisas e indicações para ação. SP: EDUSC, 1999.
- MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. Revista Scielo, 2005
- VYGOTSKY, L. S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: Fundamentos de Defectologia. Obras Escogidas, vol.V. Madri: Visor, 1987
- ROCHA, H.; ALVES, M. Contribuição do jogo material dourado para a formação de conceitos lógico-matemáticos em portadores de deficiência visual. IV CNECIM, 2004
- SAWAIA, Bader (org.). As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 2007.

DISCIPLINA: METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA IV e TAC - CH: 60 horas
EMENTA:

Pré-qualificação;

Normas de Elaboração do TAC do IFPA e Adequação do Texto às Normas de Elaboração do TAC do IFPA;

Processos legais para depósito e defesa do TAC.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertação/ Lucídio Bianchetti, Ana Maria Netto Machado, organizadores. – Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.
- NORMA BRASILEIRA. Informações e documentação –Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Segunda Edição, 2005.
- KÔCHE, JOSÉ CARLOS. Problemas, Hipóteses e variáveis. In: Fundamentos de Metodologia científica: teoria da ciência: e prática da pesquisa. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- Salomon DV. Como fazer uma monografia. Elementos de metodologia do trabalho científico. São Paulo-SP: Ed Interlivros: 1977

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- GALLIANO, Guilherme A. O Método Científico: teoria e prática. São Paulo: Harbra,1979. 200p.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.159p.
- JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento epistemológico. 7a ed. Rio de Janeiro. Livraria Fco. Alves, 1992

- KEMMIS, S. and MCTAGGART, R. (eds). The action research planner, 3rd. Ed. Victoria: Deakin University. 1988.
- LAKATOS, Eva Maria. & MARCONE, Marina de Andrade. Metodologia Científica. 2º ed. São Paulo: Atlas, 1991. 249p.
- MYNAIO, Maria Cecília de Souza. (Org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Coleção tema sociais. 9º ed. Petrópolis: Vozes. 1998. 80p.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997. 320p,
- RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986. 17ª. 128p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TAFNER, Malcon A., TAFNER, José, FISCHER, Julianne. Metodologia do trabalho acadêmico. Curitiba: Juruá, 1998. 172p.

DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO DE TEMPO COMUNIDADE ESTÁGIO - CH: 30 horas

EMENTA:

Fundamentação e análise da pesquisa
 Normatização de Trabalho Científico (ABNT)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALVEZ MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: Plano, 2002.
- COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre Mediação, 1996.
- FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.
- LUCK, H. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos Teórico Metodológicos. Petrópolis - RJ, Ed. Vozes, 4ª edição, 1994. LUCKESI, Cipriano. Prática docente e avaliação. R.J: ABT, 1990 (Série Estudos e Pesquisas, No. 44). .
- PIMENTA, S. G. (coord.) et al. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996. 159p.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz. Tratado de metodologia científica: Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997. 320p,
- RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes, 1986. 17ª. 128p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 20.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TAFNER, Malcon A., TAFNER, José, FISCHER, Julianne. Metodologia do trabalho acadêmico. Curitiba: Juruá, 1998. 172p.

DISCIPLINA: PRÁTICA EDUCATIVA VIII E ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV -
CH: 150 horas

EMENTA:

Conceitos de prática pedagógica, prática educativa, prática docente, prática social e práxis educativa;

A multidimensionalidade da ação docente;

Seminário Temático: Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ESTEBAN, Maria Teresa. O que sabe, quem erra? Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A.2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na Escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador/BA: Malabares Comunicação e Eventos. 2005.

FREIRE, Paulo. Consciência e História: A práxis educativa. São Paulo: Cortez, 1979.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da Educação. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, Henry. Os Professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACRISTAN, J. GIMENO. A Prática Educativa: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas. Profissão docente e Formação: Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 6 Ed. São Paulo: Cortez, 2006

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BECKER, Fernando. Educação e Construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

MORAIS, Regis de (Org). Sala de aula: que espaço é esse? Campinas, São Paulo: 1993.

PACHECO, José Augusto. O pensamento e a Ação do Professor. Porto: Porto Editora, 1995

DISCIPLINA: SEMINÁRIOS DE SOCIALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO TEMPO
COMUNIDADE ESTÁGIO - CH: 30 horas

EMENTA:

O papel da Escola do Campo

Desafios da materialização da Matriz de Educação do Campo

Tema gerador como possibilidade de transformação da escola do campo

Educação do campo: O diálogo (entre sujeitos, instituições, áreas de conhecimentos)

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SILVA, Fernando Antonio Gouveia. O currículo na Práxis da Educação popular: projeto Pedagógico Interdisciplinar – Tema Gerador via rede temática, São Paulo, 2002, (Tese de doutorado). Doutorado em Educação (PUC/SP), 2002.

SILVA, Fernando Antonio Gouveia. Proposta Curricular via Tema gerador: compromisso com a humanização, São Paulo, 2002.

Prefeitura Municipal de São Paulo / SP - Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Formação nº 3: Temas geradores e construção do programa, 1991.

Prefeitura Municipal de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação. Movimento Reorientação Curricular, Ciências. Visão da Área. Doc. 5. 1992.

Rodrigues, N. Da mistificação da escola à escola necessária. Polêmicas do nosso tempo (24). São Paulo, Cortez / Autores Associados, 1987.

Torres, R. M. Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Saul, A. M. Interdisciplinaridade na rede de ensino Municipal de São Paulo / SP. In: Serbino, R. V. et alii. Formação de professores. São Paulo, Unesp, 1998.

Severino, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: Jantsch, A. P. et al (org.). interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis, Vozes, 1995.

Silva, A. F. G. da. Política educacional e construção da cidadania. In Silva, L. H. et alii. Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

DISCIPLINA: TAC - CH: 100 horas

EMENTA:

Orientação do TAC tendo como referências:

Conceitos de Recursos Naturais e etno-matemática.

Visão geral de Gestão de Recursos Naturais na Amazônia e suas conseqüências.

A gestão dos RN pelos atores locais.

Gestão refletida na paisagem local Recomposição de áreas degradadas. Áreas de conservação.

Aprofundamento de Matemática: banco de dados, formas de tabulação e análise.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

De acordo com os TAC individuais

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Normas da ABNT (versão atual)

7.2.2 – NÚCLEO ESPECÍFICO

7.2.2.1 - CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

5º SEMESTRE

EIXO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS

DISCIPLINAS:

Epistemologia das Ciências da Natureza e Matemática

Químico-física Aplicada ao Campo

Álgebra nas Atividades do Homem do Campo

Biologia, parasitologia e Microbiologia Aplicada ao Campo

DISCIPLINA: EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

CH: 60 horas

EMENTA:

Conhecimento científico e Formas de raciocínio em Ciência.

História da ciência moderna e os paradigmas das ciências naturais.
 Desenvolvimento histórico da química, física, biologia e matemática.
 Paradigmas emergentes das ciências naturais.
 A revolução industrial e a aplicação racional da ciência à produção industrial.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ANDERY, Maria Amélia.../et. Al. /. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. 5ª ed.- Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1994.
 BOFF, Leonardo. Saber cuidar: a ética do humano – compaixão pela terra. 7ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
 CAPRA, Fritjof. O Ponto de mutação. Trad.- Álvaro Cabral. 22ª Ed.- São Paulo: Edit.- Cultrix, 2001a.
 JAPIASSU, Hilton. O mito da neutralidade científica. Editora Imago.- Rio de Janeiro: 1985.
 KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5ª Ed.- Trad.- Beatriz V. Boeira e LOPES, A. C. ; GOMES, M. M. ; LIMA, I. S. Diferentes contextos na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias dos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio: integração com o mercado de trabalho. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ENSINO DE CIÊNCIAS III. Atibaia. Atas. Porto Alegre: [s.n], 2001.
 OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Ética e racionalidade moderna.- São Paulo: Loyola, 1993.- (Coleção filosofia; 28).
 ROUANET, Sergio Paulo. As razões do iluminismo.- São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- AGUIAR, Andréa Moura de Souza. A relação de professoras do ensino fundamental com o conhecimento e a informação: das orientações familiares aos investimentos atuais. 2002. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
 MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad.- Eloá Jacobina.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000a.
 NOVAK, Joseph Donald. Uma teoria da educação. Trad.- Marco Antônio Moreira.- São Paulo: Pioneira, 1988.
 SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.- São Paulo: Cortez, 2000a.
 SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 3ª Ed.- São Paulo: Record, 2000e.

DISCIPLINA: QUÍMICO-FÍSICA APLICADA AO CAMPO - CH: 60 horas
 EMENTA:

Grandezas Químicas e Cálculo Estequiométrico
 Estudo das soluções
 Termoquímica
 A Cinética Química das transformações;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ATKINS, O. Princípio de Química: questionando a vida moderna e o meio ambiente. Porto Alegre: Bookman, 3ª Ed, 2006.
 BRADY, JAMES E, & HUMISTON, Gerard E. Química Geral, Volume I- Livros Técnicos Científico;2008.

- CARVALHO, G.C .de. Química: de olho no mundo do trabalho. São Paulo Ed. Scipione. 2003.
- COLIN, Baird. Química Ambiental. Porto Alegre, 2002.
- FELTRE, R. Química. 6. Ed. Vol. 1. Ed. Moderna. São Paulo, 2004.
- KOTZ, J. C. & TREICHEL. O. Química e reações Químicas. Vol. I e II. Tradução técnica Flávio Maron Vichi, - São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- MAHAN, BRUCE H. - Química, Um Curso Universitário - Ed. Edgar Blucher Ltda. SP. 1978.
- MALDANER, OTÁVIO, ALOISIO; A formação Inicial e Continuada de Professores de Química; Editora UNIJUI.2000.
- MORRIS e ARENA, Susan. Fundamentos de Química Geral. 9. Ed. Rio de Janeiro: LCT, 2002.
- SANTOS, W. L. dos; MÓL, G. de S.(Coord). Química e Sociedade. São Paulo. Nova Geração, 2005.
- VASCONCELOS, N. M. S. LIBERATO, M. C. MORAIS, S. M. Água e Alimentos – Química e Biotecnologia. Edições Demócrito Rocha. 2004.
- VIDAL. Bernard. História da Química. Biblioteca Básica de Ciências. Edições 70. Maar.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- CHASSOT, Attico. Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação, Ed. UNIJUI 2000.
- CHAUVIN, Pierre . Química Geral e Inorgânica - Volume I, Editora IBEP – SP, 2000.
- FROTA - PESSOA, Osvaldo e Colaboradores - Como Ensinar Ciências, Atualidades Pedagógicas - Vol. 104. Ed. Nacional, 1979
- LUFTI, MANSUR. Cotidiano e Educação em Química, Ed. UNIJUI, 1998.
- MALDANER, OTÁVIO ALOISIO, Química I - Construção de Conceitos Fundamentais. Ed. UNIJUI, 1992.
- MALM, LLOYD, E. Manual de Laboratório para Química Uma Ciência Experimental. João E. Simão, 2ª Ed. Lisboa, Fundação Calouste Guibenkian, 1980.
- SILVA.R.R e Colaboradores - Introdução à Química Geral. São Paulo, McGraw-Hill, 1990.
- TRINDADE, D, F, e Colaboradores - Química Básica Experimental, São Paulo, Ed. Ícone, 1989.

DISCIPLINA: BIOLOGIA, PARASITOLOGIA E MICROBIOLOGIA APLICADA AO CAMPO - CH: 60H

EMENTA:

Estudo dos principais grupos de protozoários, platelmintos e nematodas causadores de doenças no homem e de artrópodes de interesse médico.

Estudo do Sistema Imunológico e dos principais vírus, fungos e bactérias patogênicos e não-patogênicos;

Princípios agroecológicos e a bio-físico-químicos dos solos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ABBAS, A. K. & LICHTMAN, A. H. Imunologia celular e molecular. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2009.
- NEVES, D.P. Parasitologia Humana. 11ª Ed. São Paulo: Atheneu, 2005.
- REY, L. Parasitos e Doenças Parasitárias do Homem nas Américas e África. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001, 856 p.
- TRABULSI, L.R. Microbiologia. 4ª Ed. São Paulo: Atheneu, 2006.
- TORTORA, G.J; Case, C.L; Funke, B.R. Microbiologia. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CIMERMAN, B. Atlas de Parasitologia: Artrópodes, Protozoários e Helminhos. 1ª Ed. São Paulo: Atheneu, 2002.

LEVENTHAL, R.; CHEADLE, R. Parasitologia Médica Texto e Atlas. 4ª Ed Premier, 1997, 160 p

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRINI, Álvaro. JOSÉ, Maria Vasconcellos. Vol. I; II; III e IV Praticando Matemática. São Paulo, Editora do Brasil, 2008.

IEZZI, Gelson; Dolce, Osvaldo; Perigo, Roberto e Almeida, de Nilze. Matemática Ciência e Aplicações São Paulo, 2007.

REVISTA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, Sociedade Brasileira de Matemática Janeiro, 2006.

RUBIÓ, Angel Panadés. Matemática e suas tecnologias. 1ª Ed. São Paulo, IBEP, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

www.somatemática.com.br

BIANCHINI, E. Matemática. 6ª série. São Paulo: Moderna, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Informática e Formação de Professores. Vol1. Brasília: Proinfo/MEC, 2000.

DISCIPLINA: QUÍMICA ORGANICA APLICADA AO CAMPO - CH: 60H**EMENTA:**

Introdução a química orgânica

Funções orgânicas

Relações solo-planta-água e seus fundamentos químicos.

Princípios agroecológicos e a bio-físico-química dos solos;

Bioquímica: Carboidratos. Lipídeos. Aminoácidos e Proteínas. Ácidos Nucleicos. Enzimas. A célula e sua organização bioquímica.

Química dos alimentos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ATKINS, Peter; JONES, Loretta. Princípios de Química. Questionando a vida moderna e o meio ambiente. Porto Alegre: Bookman, 3ªed, 2006.

BRADY, JAMES E. & HUMISTON, Gerard E. Química Geral, - LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 2005

HEIN, Morris e ARENA, Susan. Fundamentos de Química Geral. 9. ed. Rio de Janeiro:LCT, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

P.W. ATKINS & L.L. Jones. Princípios de Química. Rio Grande do Sul: Artmed Editora Ltda. 2001.

ROZENBERG, Izrael M. Química Geral. São Paulo. Ed. Edgard Blücher Ltda.

DISCIPLINA: FÍSICAS DAS TRANSFORMAÇÕES TERMODINÂMICAS, MECÂNICA DOS FLUIDOS E ÓPTICA - CH: 60 horas**EMENTA:**

As transformações termodinâmicas e o aquecimento global;

A óptica geométrica envolvida no cotidiano do aluno

Os processos de mecanização da agricultura e seus princípios físicos: sólidos e fluidos em movimento.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GRF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física). Física 1, 2, e 3. Edição nº 5. São Paulo: EDUSP, 1995.

HEWITT, Paul G. Física Conceitual. Edição nº 9. Porto Alegre. Ed. Bookman, 2002.

VALADARES, Eduardo Campo. Física mais que divertida. Edição nº 1. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2000.

MATOS, Cauê. Ciência e Inclusão Social. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

MATOS, Cauê. O desafio de ensinar ciências no século XXI. São Paulo: EDUSP, 2000.

VALADARES, Eduardo Campos. Física Mais que Divertida. Belo Horizonte: Ed.UFMG,2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRANCO. S M. Energia e Meio Ambiente (Coleção Polêmica). 5a edição. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

----- Ecologia da Cidade (Coleção Polêmica). 5a edição. São Paulo: Editora Moderna, 1991.

HALLIDAY, R. Fundamentos de Física 1, 2, 3 e 4. Edição nº 8. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2007.

TIPLER, P. Física Vol. 1 e 2. Ed. LTC. Edição nº 5. São Paulo, 2007.

DISCIPLINA: BIOLOGIA CELULAR E MOLECULAR E BASES DO PENSAMENTO EVOLUTIVO - CH: 60H

EMENTA:

Estudo molecular e fisiológico da célula. Níveis de organização celular dos seres vivos. Ciclo Celular.

Estudo da hereditariedade, Mutações; Mapeamento genético; Genética de populações; Engenharia genética;

Citogenética geral, cromossomos metafásicos e ciclo mitótico, organização dos cromossomos e bandeamento; ciclos endomitóticos e cromossomos politêncios; cromossomos sexuais e determinação do sexo; mapa gênico e montagem de cariótipos; Variações cromossômicas; (numérica e estrutural); evolução cariotípica;

Origem e evolução dos seres vivos; As principais teorias evolutivas; Especiação e co-evolução; Noções de reconstrução filogenética.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALBERTS, Bruce et al. Fundamentos da Biologia Celular: uma introdução à biologia molecular da célula, Porto Alegre: Artmed, 2002.

COOPER, G. A célula: uma abordagem molecular. 2ª Ed. Artmed, 2002.

GRAHAM, I. S. GENÉTICA: O estudo da hereditariedade, Rio de Janeiro, Melhoramentos, 2003.

GRIFFTHIS, A. J. F. et al. Introdução à genética: Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 2006.

ROBERTS, E.M.F DE; HIB, J.P. Biologia Celular e Molecular. 14ª edição. Ed. Guanabara Koogan, R.J,2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- MALACINSKI, G. M. Fundamentos de Biologia Molecular. 4ª Edição. Ed. Guanabara-Koogan. 2005.
- PERES, C. M.; CURI, R. Como cultivar células. Ed. Guanabara-Koogan. 2005.

DISCIPLINA: GEOMETRIA NAS ATIVIDADES DO HOMEM DO CAMPO - CH: 60 HORAS

EMENTA

Geometria: Planas e Espacial;

Estudo de Semelhança: congruência, homotetia, relação entre perímetros semelhantes, entre áreas semelhantes e entre volumes semelhantes;

Trigonometria: relações métricas no triângulo retângulo, seno cosseno e tangente e suas relações, leis do seno e leis do cosseno, arcos e ângulos, círculo trigonométrico;

Geometria Analítica: sistema de coordenadas, distância entre dois pontos, condição de alinhamento de três pontos;

Didática da matemática: Teoria Antropológica do Didático e Teoria das Situações Didáticas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRUN, J. (dir). Didactica das Matemáticas. Maria José Figueiredo (trad). Editora Instituto Piaget.

GASCÓN, J. (2003). A necessidade de utilizar modelos em Didática das Matemáticas. In Educação Matemática Pesquisa, v.5, n.2.

BICUDO, M. A. V., org. Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.

D'AMBROSIO, U. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. 5ª ed. São Paulo/Campinas: Summus/Ed. Unicamp, 1986.

CRESPO, Antonio Arnot. Matemática Comercial e Financeira Fácil. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

DOLCE, Osvaldo; POMPEO, José Nicolau. Fundamentos de Matemática Elementar. Volume 10. 5ª ed. São Paulo. Atual Editora, 1993.

DANTE, Luiz Roberto Dante. Coleção Matemática. 1ª ed. São Paulo, Ática, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Matemática Ciência e Aplicações São Paulo, 2007.

REVISTA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA, Sociedade Brasileira de Matemática Janeiro, 2006.

ASSAF NETO, A. (2002) Matemática Financeira e Suas Aplicações. 9ª ed. São Paulo. Atlas, 2006.

RUBIÓ, Angel Panadés. Matemática e suas tecnologias. 1ª Ed. São Paulo, IBEP, 2005.

DISCIPLINA: METODOLOGIA E PRÁTICA DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – CH: 60 horas

EMENTA:

Porque ensinar por área de conhecimento? Porque é necessário os conteúdos estruturantes de área?

Paradigma da pesquisa nas ciências da natureza.

A relação entre os conhecimentos empíricos e o conhecimento científico;

Metodologias, materiais e recursos didáticos. Relação teoria-prática, conteúdo- realidade;

Práticas pedagógicas e o ensino de Ciências Humanas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- AMABIS, J. M. & MARTHO, G. Temas de Biologia. Propostas para desenvolver em sala de aula. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- BORDENAVE, Juan Diaz. Estratégias de Ensino- Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Química e Biologia. Rio de Janeiro: DP&A. 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Biologia. Ensino Médio. Coleção Explorando o Ensino, vol. 6. Brasília, 2006.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores e movimento. São Paulo: Papirus, 2004.
- CARVALHO, A. M. P. & PÉRES, D.. Formação de Professores de Ciências. Ed. Cortez. SP, 2000.
- DELIZOICOY, D. & ANGOTTI, J. A.: Metodologia do Ensino de Ciências. Ed. Cortez. SP, 2000.
- FIALHO, NEUSA NOGUEIRA. Jogos no ensino de Química e Biologia. Coleção Metodologia do ensino de Química e Biologia. São Paulo: IBPEX, 2009.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Nº 9394/1996.
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed,1999.
- ZABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed,2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- ARMSTRONG, T. Inteligência Múltiplas em Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed,2001.
- BERNARDO, G. Educação pelo Argumento. Porto Alegre: Artmed,2000.
- FONSECA, V. Aprender a aprender. Porto Alegre: Artmed,1998.
- FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- HAMBURGER, E. W. & MATOS, C.: O Desafio de Ensinar Ciências no Século XXI. Ed. USP. SP, 2000.
- NARDI, R.: Questões Atuais no Ensino de Ciências. Ed. Escrituras. SP, 1998.
- RONCA, A. C.C; ESCOBAR, V.F. Técnicas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1982.

DISCIPLINA: FÍSICA DAS ONDAS ELETROMAGNÉTICAS - CH: 60H**EMENTA:**

- Descrição ondulatória dos fenômenos que ocorrem no ambiente natural e suas relações com o homem do campo.
- Processos luminosos e a cor dos objetos – os mecanismos necessários para a observação do campo e da natureza;
- Interpretando os fenômenos luminosos com aplicação no campo;
- Luz, radiação – tudo são ondas eletromagnéticas?;
- Radiações e suas interações com o homem e o meio ambiente;
- A interpretação ondas eletromagnéticas nos processos de transferência de calor que ocorrem no campo: o ciclo do ar e da água.
- As ondas sonoras e suas interações com o homem e o meio ambiente;
- A biofísica da audição e da visão – as deficiências dos órgãos de sentido provocados pelo tempo e pela própria atividade do homem do campo;
- Os materiais elétricos e os dispositivos magnéticos a compreensão fenomenológica e sua aplicação no campo;
- Fundamento de física (óptica) aplicado ao sensoriamento remoto.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GRAF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física). Física 1, 2, e 3. Edição nº 5. São Paulo: EDUSP, 1995.

HEWITT, Paul G. Física Conceitual. Edição nº 9. Porto Alegre. Ed. Bookman, 2002.

VALADARES, Eduardo Campo. Física mais que divertida. Edição nº 1. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2000.

MATOS, Cauê. Ciência e Inclusão Social. São Paulo: Terceira Margem, 2002.

MATOS, Cauê. O desafio de ensinar ciências no século XXI. São Paulo: EDUSP, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRANCO, S. M. – Energia e Meio Ambiente (Coleção Polêmica). 5a edição. São Paulo: Editora Moderna, 1990.

BRANCO, S. M. – Ecologia da Cidade (Coleção Polêmica). 5a edição. São Paulo: Editora Moderna, 1991.

HALLIDAY, R. Fundamentos de Física 1, 2, 3 e 4. Edição nº 8. Rio de Janeiro. Ed. LTC, 2007.

TIPLER, P. Física Vol. 1 e 2. Ed. LTC. Edição nº 5. São Paulo, 2007.

7.2.2.2 - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

5º SEMESTRE

EIXO 5 – EDUCAÇÃO DO CAMPO, CURRÍCULO E PRÁTICAS SOCIAIS

DISCIPLINAS:

Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais

Filosofia do Conhecimento

História, Economia e Sociedade

Geografia das populações Mundial, Regional e Local

DISCIPLINA: EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS-CH 60 horas

EMENTA:

Conhecimento versus Saberes. Tipos de conhecimento.

A constituição e delimitação do objeto nas Ciências Humanas.

Pré-noções e métodos nas Ciências Humanas.

Objetividade e subjetividade.

Apropriação do conhecimento científico pelo campo político.

As ciências sociais como processo e produto históricos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAUMAN, Zygmunt. La Hermenéutica y Las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

BLANCHÉ, Robert. Visão de Conjunto IN: A Epistemologia. 4ª ed, Lisboa:Universidade da França, 1988.

CHALMERS, Alan F. o que é ciência afinal? São Paulo: Brasiliense, 2000.

PALMER, Richard. Hermenêutica. Porto: edições 70, 1956.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, P. J. André, e PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2002.

JAPIASSU, Hilton. Questões epistemológicas. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. Porto: Afrontamento, 2000 (2ª edição). Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2000 (7ª edição).

RABUSKE, Edvino. Epistemologia das Ciências Humanas. Caxias do Sul: EDUSC, 1987
 BENJAMIM, Walter; HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jurgen.
 2ª ed, São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 983. TEXTOS ESCOLHIDOS

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COMISSÃO GULBENKIAN. Para abrir as ciências sociais. São Paulo, Cortez. 1996.
 KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxista da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
 PEIRANO, Marisa. A favor da etnografia. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1995.

DISCIPLINA: FILOSOFIA DO CONHECIMENTO – CH: 60 horas

EMENTA:

Os conceitos básicos: paradigma, ontologia e epistemologia.
 Correntes Epistemológicas: Positivismo, Fenomenologia, Hermenêutica, estruturalismo e Dialética.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. Brasília, UNB:1999.
 ARANHA, M.^a Lúcia e MARTINS M.^a Helena. Filosofando: Introdução à Filosofia, São Paulo, Editora Moderna, 1997
 ARANHA, M.^a Lúcia e MARTINS M.^a Helena. Temas de filosofia, São Paulo, Ed. Moderna, 1998.
 CHALITA, G. Vivendo a Filosofia, São Paulo, Ed. Atual, 2004
 CHAUÏ, M. Convite a Filosofia. São Paulo, Ed. Ática, 2003
 CHAUÏ, M. Filosofia, S. Paulo, Ed. Ática, 2003, Série Novo Ensino Médio.
 CHAUÏ, M. et alli. Primeira Filosofia: Lições introdutórias, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984
 CORDI, C. et alli. Para filosofar, São Paulo, Ed. Scipione, 2002
 COTRIM, G. Fundamentos da Filosofia: História e grandes temas, São Paulo, Ed. Saraiva 2001
 CUNHA, J. A. Filosofia: Iniciação à investigação filosófica, São Paulo, Ed. Atual, 1992
 DESCARTES, Discurso sobre o método, S. P., Abril Cultural, 1980.
 JASPERS, Karl. Introdução ao Pensamento Filosófico. São Paulo: Cultrix, 1980.
 JAPIASSU, H. Introdução às Ciências Humanas, São Paulo, Ed. Letras e letras, 2002
 KANT, Immanuel. Fundamentos da Metafísica dos costumes. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
 KOYRÉ, A. Estudos de História do pensamento científico, tradução e revisão técnica de Márcio Ramalho, Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1982.
 PLATÃO, A República. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
 POPPER, K. A Lógica da Pesquisa científica, São Paulo, Ed. Cultrix, 1972.
 NIETZSCHE, Friedrich. Além do bem e do Mal. Lisboa: Guimarães, 1982.
 REALE, Miguel. Introdução à Filosofia. São Paulo: Saraiva, 1989.
 SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução a uma ciência pós-moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo, Mestre Jou: 1986.
 BRASIL, Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas Tecnologias. Brasília, Ministério da Educação: 2006.
 BURNET, John. O despertar da Filosofia Grega. São Paulo: Siciliano, 1994.
 CASSIRER, Ernst. Antropologia Filosófica. São Paulo: Mestre Jou, 1997.

- FROM, Erich. Ter ou ser? Rio de Janeiro:Zahar Editores,1979.
- GADOTTI, Moacir. A Filosofia para crianças e Jovens e as perspectivas atuais de educar. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLO & KOHAN, Sílvio & Walter Omar. Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLO, Sílvio. (org.) Ética e Cidadania - Caminhos da Filosofia. 16a Ed. Campinas: SP: Papirus, 2003.
- INCONTRI, Dora. Filosofia: construindo o pensar. Volume Único. 3a ed.São Paulo: Escala Educacional,2010.
- MILL, Stuart. Sobre a Liberdade. Petrópolis: Vozes,1991.
- MORAIS, Regis de. Educação, mídia e meio ambiente. Campinas: Alínea,2004.
- MORIN, Edgar. A religião dos saberes. Rio de Janeiro: Bernard Russel:2001.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia contemporânea no Brasil. Petrópolis: Vozes,1999.
- SILVEIRA, Renê J. T. A Filosofia vai à escola? Campinas: Autores Associados, 2001.

DISCIPLINA: HISTÓRIA, ECONOMIA E SOCIEDADE - CH: 60 horas

EMENTA:

Antiguidade Clássica: Economia, sociedade e política no Mundo Antigo; Os conflitos e a questão fundiária em Esparta e Roma.

Escravidão no mundo antigo.

Idade Média: A crise do Império Romano; Transição do feudalismo para o capitalismo, aspectos econômicos. A formação do ocidente medieval; A era do feudalismo;

História Moderna: estrutura econômica; o peso da economia agrária na Europa ocidental nos séculos XVI a XVIII;

A Revolução francesa enquanto apogeu do processo de afirmação da burguesia e a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo moderno;

O Neocolonialismo na África e na Ásia: Progresso, ciência, civilização e nação; As consequências da modernidade para a contemporaneidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FINLEY, Moses I. Economias e sociedade na Grécia antiga. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

LORENZANO, M. B. O Mundo Antigo: economia e sociedade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

ANDERSON, Perry. Passagens da antiguidade ao feudalismo. São Paulo. Brasiliense, 1995.

FRANCO JR, Hilário. O Feudalismo. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HOBSBAWM, Eric J. A Era das revoluções: Europa 1789-1848. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____, Eric J. A Era dos impérios: 1875-1914. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

C. CARDOSO, O Egito antigo. São Paulo, Brasiliense.

C. CARDOSO, Sociedades do antigo Oriente. São Paulo, Ática.

M.B. FLORENZANO, O mundo antigo: economia e sociedade. São Paulo, Brasiliense.

M. FINLEY, Os antigos Gregos. Lisboa, Edições 70.

C. MOSSE, Atenas, história de uma democracia. Brasília, Ed. UnB. N. GUARINELLO, Imperialismo greco-romano. São Paulo, Ática. M. MAESTRI FILHO, O escravismo antigo. São Paulo, Atual.

N. MENDES, Roma republicana. São Paulo, Ática.

C. CARDOSO, Trabalho compulsório na antiguidade. Rio de Janeiro, Graal.

DUBY, Georges. Guerreiros e Camponeses. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.

- ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização. Vol. II, Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1990.
- FRANCO JR, Hilário. A Idade Média: O Nascimento do Ocidente. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- LE GOFF, Jacques. Para Um Novo Conceito de Idade Média. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.
- LE GOFF, Jacques. (Org.) O Homem Medieval. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- LE GOFF, Jacques. Os Intelectuais na Idade Média. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- LOPES, Roberto. O Nascimento da Europa. Lisboa: Editora Cosmos, 1965.
- LOT, Ferdinand. O Fim do Mundo Antigo e o Princípio da Idade Média. Lisboa: Edições 70, 1980.
- RICHE, Pierre. As Invasões Bárbaras. Lisboa: Editora Europa-América, 1979.
- STRYER, J. R. As Origens Medievais do Estado Moderno. Lisboa: Editora Gradiva, s/d.
- CARR, Edward Hallet. Vinte anos de crise (1919-1929). Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1981.
- CARVALHO, Delgado de. Historia documental; moderna e contemporânea. Rio de Janeiro: Record, 1976.
- ELIAS, Norbert. O Processo civilizador; uma historia dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FALCON, Francisco Jose Calazans. A Formação do mundo contemporâneo. Colaboração de Gerson Moura. 2. ed. Rio de Janeiro: Americana, 1975. v.1 (Coleção Manuais Universitários,2).
- HAUSER, Arnold. Historia social da literatura e da arte. 2. ed. edição rev. e ampl. São Paulo: Mestre Jou, 1972. t.1.
- ROSENBERG, Nathan. A História da riqueza do ocidente: a transformação econômica no mundo industrial. Colaboração de L. E Birdzel Junior. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- MACRIDIS, Roy C. Ideologias políticas contemporâneas. Brasília: Universidade de Brasília, 1980. (Coleção pensamento político,58).
- MERQUIOR, Jose Guilherme. O Liberalismo antigo e moderno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- SKINNER, Quentin. As Fundações do pensamento político moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- WEBER, Max. A Ética protestante e o espírito do capitalismo. Traduzido por M. Irene de Q. F Szmrecsanyi; Tamas J. M. K Szmrecsanyi. 2. ed. rev. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

DISCIPLINA: GEOGRAFIA DAS POPULAÇÕES MUNDIAL, REGIONAL E LOCAL -
CH: 60 horas

EMENTA:

Fatores de Crescimento Populacional; IDH local. Causas e conseqüências do crescimento populacional local.

População Economicamente Ativa local (PEA). Pirâmide Etária Atual e a População Jovem do campo. Longevidade e as implicações sociais e econômicas no Brasil;

Migração e Fluxos migratórios Regionais e Locais;

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DAMIANI, Amélia. População e Geografia. São Paulo: Contexto; 2001.

GEORGE, Pierre. Populações Ativas. São Paulo. Difel.2000.

LUCCI, Elian Alabi. A Demografia no Mundo Hoje. São Paulo: 1999.

PATARRA, Neide. Dinâmica Populacional. São Paulo: FNUAP; 2000.
 VESENTINI, J. William. O Crescimento Demográfico e seus Fatores. São Paulo: Ed. Ática; 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ANGELS, Rebeca Carlota de. Fome oculta: impacto para a população do Brasil. São Paulo: Atheneu, 1999.
 MC. DONOUGH, Peter. A Política da População no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1984.
 PATARRA, Neide. Dinâmica Populacional. Urbanização no Brasil: Período Pós-30. São Paulo. FNUAP.1995.
 SANTOS, Milton. Por uma outra Globalização. São Paulo: Ed. Record, 2000.

6º SEMESTRE

EIXO: JUVENTUDE DO CAMPO E TRANSFORMAÇÕES SÓCIOAMBIENTAL

DISCIPLINAS:

Teorias Sociológicas Clássicas e suas Interrelações com o Campo
 Geografia Agrária
 História, Trabalho e Civilização
 Filosofia da Estética

DISCIPLINA: TEORIAS SOCIOLOGICAS CLASSICAS E SUAS INTERRELAÇÕES COM O CAMPO - CH: 60 horas

EMENTA:

Teorias clássicas (Marx, Weber e Durkheim)
 Teorias contemporâneas de classes e estratificação social, diferenças e desigualdades nas sociedades;
 A expansão do capitalismo no meio rural; relações de trabalho no campo e as novas relações de trabalho e as tradicionais formas de produção econômica (agroextrativismo, extrativismo).
 Transformações no mundo do trabalho (anos 80 e 90) e o trabalho no campo – alternativas para a Infância e juventude

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

HARVEY, David. A condição Pós- Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. SP: Loyola, 2001
 QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. de O.; OLIVEIRA, M. G. M. de. Um Toque de Classicos. 2. ed. rev. e amp. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
 ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981
 HOLANDA, Sérgio Buarque de. Caminhos e fronteiras. São Paulo: Companhia das Letras, 1994
 STRAPASSOLAS, Valmir Luiz. O mundo rural no horizonte dos jovens. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O afeto da terra. Campinas: Ed. Unicamp, 1999.
 BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de Saber: Cultura camponesa e escola rural. São Paulo. FTD, 1990.
 ABRAMOVAY, R. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. Rio de Janeiro: IPEA, 2000

ALENTEJANO, P. R. O que há de novo no rural brasileiro? Terra Livre. São Paulo. 2000.

DISCIPLINA: FILOSOFIA DA ESTÉTICA - CH: 60 horas

EMENTA:

Estética e sociedade.

Arte, cultura e sociedade.

Escola de Frankfurt e a cultura de massa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABELARDO, Anselmo, Santo. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

JAEGER, Werner. Paidéia: A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. Historia da Filosofia: Antiguidade e Idade Média. São Paulo: Paulus, 1990

COSSUTA, Frederic. Elementos para a leitura dos textos filosóficos. São Paulo, Martins Fontes, 1994

JAPIASSU, Hilton F. Um desafio à Filosofia: pensar-se nos dias de hoje. São Paulo, Letras & Letras, 1997

CERQUEIRA, Luiz A. Filosofia brasileira – ontogênese da consciência de si, Vozes/Faperj, Petrópolis/Rio de Janeiro, 2002.

MACHADO, Geraldo P. A filosofia no Brasil, Cortez e Moraes, S. Paulo, 1976.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

SOUZA, Ricardo Timm. O Brasil filosófico – história e sentidos, Perspectiva, S. Paulo, 2000

McGinn, Colin. A Construção de um Filósofo. Trad. de Luiz Paulo Guanabara. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ABBAGNANO, Nicola. História da Filosofia. 6. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

DISCIPLINA: GEOGRAFIA AGRÁRIA – CH: 60 horas

EMENTA:

A agricultura sob os diferentes modos de produção; a renda da terra;

Representações do espaço: o uso da cartografia na geografia. O jogo de escalas: o espaço como representação do olhar hegemônico. Outras representações: o contra-espaço / a contra-hegemonia.

A estrutura interna e as especificidades da atividade agrícola;

A relação agricultura e setores produtivos da economia;

A situação atual do campo brasileiro: políticas fundiárias e de reforma agrária

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABRAMOVAY, R. Paradigmas do Capitalismo em Questão. HUCITEC, São Paulo, 1992.

FERREIRA, D. A.O. Mundo rural e Geografia Agrária no Brasil: 1930-1990. São Paulo. UNESP, 2002.

KAUSTKY, K. A Questão Agrária. (Cap.VI a XI) São Paulo: Proposta Editorial, 1982.

HÉBETTE, ALVES QUINTELA. Parentesco, vizinhança e organização. In: HÉBETTE, J.; MAGALHÃES, S.B; MANESCHY, M.C. (Orgs). No Mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará. Belém: EDUFPA, 2002,.

_____. Contribuição do Campesinato Brasileiro: Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra-MST. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado.

_____. Espaços agrários de inclusão e exclusão social. IN: Currículo sem fronteiras, v.3 n.1, pp.11-27 – jan/junho 2000.

LENIN, V.I O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia (cap.I a IV). São Paulo: Abril Cultura, 1982.

OLIVEIRA, A. Modo capitalista de produção e agricultura. São Paulo. Ática, 1986.

_____. A Geografia das lutas no campo. São Paulo. Contexto, 1988.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABRAMOVAY, Ricardo. Paradigmas do capitalismo Agrário em Questão. São Paulo:Hucitec,2009.

ALMEIDA, Jalcione. A Construção Social de uma Nova Agricultura. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 1999.

FERREIRA, D.A.O. Mundo Rural e Geografia. São Paulo: UNESP, 2002.

VEIGA, J.E. O que é Reforma Agrária?São Paulo: Ed. Brasiliense, 1981.

DISCIPLINA: HISTÓRIA, TRABALHO E CIVILIZAÇÃO - CH: 60 horas

EMENTA:

O campo e a cidade na cultura ocidental européia; o ideário civilizacional que permeia a cultura ocidental européia e sua relação com a construção histórica das oposições entre campo e cidade, cultura e natureza: as heranças da Antiguidade e o processo civilizador moderno.

Neocolonialismo e lutas de independência; a colonização européia na África e na Ásia (séculos XIX) e as lutas de independência, especialmente na Índia e nas colônias portuguesas da África (século XX).Transição do trabalho escravo para o trabalho livre no Brasil; o significado da legislação, da imigração e da reação escrava no contexto da política imperial brasileira (século XIX);

A transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a construção de novos mundos do trabalho no Brasil, observando as especificidades regionais.

História das Lutas e dos Movimentos Sociais no Brasil; especialmente as lutas quilombolas, indígenas e os movimentos de contestação da ordem no período imperial, com destaque para a Cabanagem, e os movimentos operário e camponês do século XX; Brasil e África entre os séculos XV-XIX.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Giovanni. Trabalho e Sindicalismo no Brasil: Um Balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). In: Dossiê Globalização, Revista de Sociologia e Política, Curitiba, UFPR, nº 19, nov,2002.

ARANHA, R. História da Educação. São Paulo, Moderna, 1996.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teorias & Educação.

FALCON, Francisco. “O capitalismo unifica o mundo”. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.) O século XX: o tempo das certezas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

MIGNOLO, Walter. Histórias Locais / Projetos Globais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

SILVA, Francisco C. T. “Os fascismos” In: REIS FILHO, Daniel Aarão. O século XX. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

HOBBSAWM, E. Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMACHO, Daninel. Movimentos Sociais: algumas discussões conceituais. In: SCHERER-WARREN, Ilse e KRISCHKE, Paulo J. Umas revolução no Cotidiano? – Os novos movimentos sociais na América Latina. Editora Brasiliense, São Paulo, 1987.

DAHL, Robert. Poliarquia: Participação e Oposição. (trad: Celso Mauro Paciornik), São Paulo: Editora da Universidade.

DALLMARY, Fred. Para além da democracia fugidia. In: SOUZA, Jessé de. Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea (org. Jessé de Souza). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

MUSUMECI, Leonarda. Mito da terra liberta. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos tribunais: ANPOCS, 1988.

GOHN, Maria da Glória. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. Edições Loyola. São Paulo: Brasil, 1997.

VELHO Otavio Guilherme. Sociedade e Agricultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

7º SEMESTRE

EIXO: SUJEITOS SOCIAIS E DIVERSIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA DO CAMPO
DISCIPLINAS:

Metodologia E Prática Do Ensino De Ciências Humanas E Suas Tecnologias

Teorias Sociológicas Contemporâneas

DISCIPLINA: METODOLOGIA E PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - CH: 60 horas

EMENTA:

Porque ensinar por área de conhecimento? Porque é necessário os conteúdos estruturantes de área?

Paradigma da pesquisa nas ciências sociais.

A relação entre os conhecimentos empíricos/popular e o conhecimento científico;

Metodologias, materiais e recursos didáticos. Relação teoria-prática, conteúdo- realidade;

Práticas pedagógicas e o ensino de Ciências Humanas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BASSANEZI, R. C. Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática: uma nova estratégia. São Paulo: Contexto, 2004.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores e movimento. São Paulo: Papyrus, 2004.

BORDENAVE, Juan Diaz. Estratégias de Ensino- Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

CARRON, W; Guimarães, O. As faces da Física. São Paulo: Moderna, 1999.

CHAVES, M.I. A; Espírito Santo, A, O. Um Modelo de Modelagem Matemática para o Ensino Médio. In: Anais do VII Congresso Norte/ Nordeste de Educação em Ciências e Matemática. Belém/PA: 2004.

GRANDO, Regina Célia. O Jogo e a Matemática no contexto da sala de aula. São Paulo, Paulus, 2004.

ABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARMSTRONG, T. Inteligência Múltiplas em Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BERNARDO, G. Educação pelo Argumento. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FONSECA, V. Aprender a aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

RONCA, A. C.C; ESCOBAR, V.F. Técnicas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1982.

- ANTUNES, CELSO. Novas maneiras de ensinar, Novas formas de aprender. Porto Alegre: Artmed,2002.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores e movimento. São Paulo: Papirus,2004.
- BORDENAVE, Juan Diaz. Estratégias de Ensino- Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BERNARDO, G. Educação pelo Argumento. Porto Alegre: Artmed,2000.
- FONSECA, V. Aprender a aprender. Porto Alegre: Artmed,1998.
- FREIRE, P. Educação como Prática de Liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- RONCA, A. C.C; ESCOBAR, V.F. Técnicas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1982.
- BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores. São Paulo: Papirus,2004.
- BORDENAVE, Juan Diaz. Estratégias de Ensino- Aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZABALA, A. A Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed,2000.
- GALEANO, Eduardo. O Livro dos Abraços. Porto Alegre: L&PM,2005.
- RONCA, A. C.C; ESCOBAR, V.F. Técnicas Pedagógicas. Petrópolis: Vozes. 1982.
- CARLOS, Ana Fani Alessandrini. Geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2003 .
- PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed,1999.
- Prática Educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed,2000.
- ANTUNES, CELSO. A sala de aula de Geografia e História. Campinas: Papirus,2001.
- ARMSTRONG. T. Inteligência Múltiplas em Sala de Aula. Porto Alegre: Artmed,2001.

DISCIPLINA: TEMAS SOCIOLOGICOS CONTEMPORANEOS - CH: 60 horas

EMENTA:

Gênero como teoria: Joan Scott, Michelle Perrot, Judith Butler;
 Relações de gênero em suas múltiplas interfaces: raça, classes sociais e a questão ambiental.
 Gênero na Amazônia: divisão social e sexual do trabalho
 Organização política do campesinato, relações entre agricultura familiar e as tendências da modernização agrícola: organização da produção e reprodução social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

- ALMEIDA, Marineide Pereira de. Trabalhos femininos e papéis sociais em uma comunidade rural do nordeste paraense IN: No mar, nos rios e na fronteira. Faces do campesinato no Pará. HEBETE, Jean (org). Belém. EDUFPA, 2002.
- ARAÚJO, Cédima Maria. O protagonismo das mulheres rurais na produção Orgânica em Baraúna/RN. Mossoró: UERN/PRODEMA,2003. Dissertação. (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente).
- BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2003
- PERROT, Michelle. As mulheres ou os Silêncios da História. São Paulo: EDUSC, 2005.
- SACCHI, Ângela. Mulheres indígenas e participação política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas. In. Revista ANTHROLÓGICAS, ano 7, volume 14, 2003
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- BORDIEU, Pierre. A dominação Masculina. Educação e Realidade. nº 20,vol.2.1995.
- FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade – A vontade de saber, Vol. 1, Rio de Janeiro, Graal, 1977.
- MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. I n:sociologia e Antropologia.São Paulo:Cosac e Naify,2003.

MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

ROSALDO, M. e LAMPHERE, L. *A Mulher, A Cultura, A Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

STRATHERN, Marilyn. *O Gênero da Dádiva*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

ANEXO D – Roteiro de Pesquisa do Tempo Comunidade na LEDOC

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO
 PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AGRÍCOLA
 COORDENAÇÃO GERAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO
 CAMPO
 COORDENAÇÃO DOS CAMPI/PÓLOS DE FORMAÇÃO DO CURSO

2º Tempo Comunidade – Licenciatura em Educação do Campo:
 pesquisa-reflexão-ação na formação de Educadores/as do Campo⁵⁸

O **Tempo Comunidade (TC)** consiste num **processo de pesquisa-ação-reflexão na comunidade/localidade na qual os/as Educandos/as estão inseridos** a partir de um diálogo de saberes nos **múltiplos espaços sociais** presentes nas comunidades, a exemplo de escolas, organizações sociais (Sindicatos, Associações, Clubes, etc.).

O TC é referenciado no Eixo Temático do Tempo Acadêmico (TA), portanto, esse 2º TC está inter-relacionado ao Eixo **Espaço Socio-Ambiental e Sustentabilidade do Campo**. Contudo, deve dialogar também com a pesquisa realizada no 1º Tempo Comunidade e ladrilhar a reflexão sobre o 3º Tempo Acadêmico, cujo Eixo será **Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo**.

Todos os componentes curriculares do 2º Tempo Acadêmico devem estar contemplados no Tempo Comunidade a partir de uma(s) temática/atividade(s) integradora(s). A proposta é de que o **2º Tempo Comunidade contemple três atividades integradoras de saberes:**

- **Estudo dos Sistemas de Produção dos educandos** de quem os discentes do ProCampo são professores/as nas escolas do campo em suas comunidades⁵⁹;

⁵⁸ Contribuição elaborada por Romier Sousa (DEA/IFPA), Disselma Brito (IFPA/Abaetetuba), Marcia Lopes (IFPA/Bragança), com contribuição dos docentes do PROCAMPO que participaram da Formação de Formadores em Castanhal e dos Pólos Bragança e Conceição do Araguaia que enviaram sugestões por E-mail.

- **Diagnóstico Sócio-educacional sobre as concepções pedagógicas das escolas do campo na comunidade na qual vivem;**
- **Partilha de Saberes do 1º Tempo Comunidade.**

Assim, o Plano de Pesquisa do Tempo Comunidade contemplará os **saberes acadêmicos** dialogados nos Módulos Interdisciplinares do 2º TA e o **estudo/pesquisa do Espaço Socio-Ambiental e da realidade socioeducacional** na qual os/as Discentes estão inseridos.

A **unidade de pesquisa e ação** nessa 2ª alternância (Tempo Acadêmico e Tempo Comunidade), portanto, continuará sendo a **Educação e a Escola do Campo, juntamente com a Comunidade/Localidade.**

O **Estudo dos Sistemas Produção dos educandos** de quem os discentes do ProCampo são professores/as nas escolas do campo em suas comunidades deverá ser realizado a partir da seguinte questão de pesquisa: **como os sujeitos do campo produzem as condições necessárias à sua existência material? [econômica, social, cultural, ambiental].** Outras questões podem ajudar a pensar o direcionamento da pesquisa a ser desenvolvida: **como os sistemas de produção familiares vêm sendo construídos pelos sujeitos do campo? Como pensar sobre as condições atuais dos sistemas de produção dos/as educandos/as a partir de uma abordagem que leve em conta as dimensões sociais, econômicas, culturais, políticas e ambientais, na perspectiva da sustentabilidade dos territórios?**

A partir destas questões, propõem-se que seja realizado um estudo/pesquisa amostral dos sistemas de produção de 10 (dez) famílias de educandos/as dos professores do PROCAMPO nas comunidades. Os procedimentos de pesquisa deverão ser construídos durante o 2º Tempo Acadêmico, onde serão estabelecidos os instrumentos de pesquisa e a metodologia a ser desenvolvida.

Em relação ao **Diagnóstico Sócio-educacional sobre as concepções pedagógicas das escolas do campo na comunidade**, a vivência do 2º Tempo comunidade deve estar associada também ao cotidiano das escolas do campo, onde este rodeado das especificidades de seus diferentes povos e sujeitos. Neste sentido, organiza em seu contexto escolar uma diversidade de ações que

⁵⁹ Caso algum discente do Curso não esteja trabalhando diretamente em uma escola do campo, o mesmo deve escolher uma escola do campo no município onde mora para referenciar sua pesquisa-ação-reflexão.

singularizam a vivência no campo. Para tanto, a escola do campo pela sua complexidade e singularidade vivencia diferentes realidades ao que concerne sua organização e dinâmica do processo educativo.

Neste contexto, investigar a escola do campo na Licenciatura em Educação DO Campo é vivenciar **a pesquisa enquanto princípio educativo**, tanto no universo da docência como na vida acadêmica dos educadores que fazem parte da vivência na licenciatura.

Assim faz-se necessário investigar as seguintes questões: **qual a concepção pedagógica que perpassa o cotidiano da escola do campo? Como a escola em sua vivência de organização e planejamento convive com as especificidades das populações do campo?**

Para organização e aproximação desta investigação é importante:

- Realizar um diagnóstico da realidade escolar (já iniciado na 1º tempo comunidade)
- Realizar a leitura e análise do projeto político pedagógica da escola.
- Acompanhar a organização das atividades pedagógicas através do planejamento escolar.
- Dialogar com os professores sobre as especificidades dos sujeitos do campo e sua relação com o ensino-aprendizagem.
- Observar a realidade escolar a partir do estudo das tendências pedagógicas, bem como definir qual a escola está inserida e suas relações.

A vivência da pesquisa no cotidiano escolar do campo aproxima à realidade do campo, aos sujeitos e suas realidades; que apesar de diferentes se aproximam pela luta diante da organização da escola do campo. Luta que dinamiza os diferentes e aproxima os ideais dos povos que habitam o campo.

A orientação do TC é **tarefa coletiva**, mas de uma forma mais sistemática é parte constitutiva de duas **Disciplinas** em particular: **Metodologia Científica e Prática Educativa**.

Propõem-se ainda que os/as discentes do Curso promovam alguma **atividade na escola e/ou comunidade na qual estão inseridos e que socializem a experiência e os conhecimentos apre(e)ndidos durante o TA**. A idéia é que o TC se constitua num processo de potencialização dos

conhecimentos apropriados no TA na perspectiva de melhoria da Educação/Escolas do Campo. Neste 2º Tempo Comunidade os discentes terão a tarefa de socializar nas escolas/comunidades onde trabalham/moram a pesquisa que desenvolveram no 1º Tempo Comunidade a fim de ir construindo uma **relação direta de Pesquisa/formação/partilha de saberes** nas localidades/comunidades onde estão inseridos.

Por fim, como atividade complementar a ser desenvolvida, estamos propondo que seja realizada a escolha e fichamento de 3 (três) textos não trabalhados no 2º Tempo Acadêmico e disponibilizados na formação (brochura), visando o aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos.

A **carga horária** total do **2º Tempo Comunidade (TC)** é de **146 horas**. Os/As Discentes do Curso do ProCampo deverão realizar as atividades propostas e entregar no início do 3º Tempo Acadêmico a se realizar entre julho/agosto de 2010, a ser planejado oportunamente. Portanto, o TC é interdisciplinar. (poderá ser feita individualmente ou em dupla, dependendo da dinâmica de cada Pólo).

Na próxima alternância, ou seja, no próximo Tempo Acadêmico, o primeiro momento é exatamente de socialização das produções do Tempo Comunidade, em que os/as Discentes irão (com)partilhar suas produções e vivência, processo esse que transcende o rito de complementaridade do presente Tempo Acadêmico e da avaliação da aprendizagem. A socialização do Tempo Comunidade é parte constitutiva da formação acadêmica, em que as pesquisas empreendidas e os trabalhos produzidos serão sistematizados e analisados coletivamente em cada Turma, construindo sínteses que resultarão na construção/produção de novos saberes, novos conhecimentos sobre a Educação do Campo na Amazônia paraense. Todos os trabalhos produzidos deverão ser incorporados no portfólio dos educandos/as, construído a partir do 1º TC.

Os/As Professores/as de **Metodologia Científica** tem uma tarefa mais específica, considerando que o Tempo Comunidade consiste num processo de pesquisa e compete a esses/as docentes orientações nesse sentido. A pesquisa do Tempo Comunidade implicará num processo de “estranhamento” de algo familiar para os/as Discentes do Curso, que são Educadores/as do campo. Essa

sensibilização é importante, considerando que será um exercício investigativo constante no Curso.

A especificidade dos/as Professores de **Prática Educativa** se refere a sua competência em dialogar sobre o conceito de educação, prática educativa, cotidiano escolar e orientar a realização do Tempo Comunidade como elemento constitutivo e integrante da Disciplina Prática Educativa.

Desejamos a tod@s os sujeitos educativos da Licenciatura em Educação do Campo uma excelente formação e construção de conhecimento!

Atenciosamente,

Coletivo de Coordenação do Procampo - IFPA

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – EDUCADOR EGRESSO DA LEDOC

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

A. Identificação

Nome: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data: _____ Hora: _____

Local: _____

B. Temas

1. Compreensões de Educação do Campo
2. Concepções e desafios da Interdisciplinaridade na formação da LEDOC
3. Concepções e desafios da Interdisciplinaridade na prática educativa
4. Prática Educativa
5. Formação por área de Conhecimento no curso da LEDOC
6. Experiência na Educação

C. Outras considerações

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR DA LEDOC

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

A. Identificação

Nome _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data: _____ Hora: _____

Local: _____

B. Temas

1- Educação do Campo: compreensões e desafios

2-Interdisciplinaridade

3-Prática Educativa

4-Formação por área de Conhecimento

5-Experiência na Educação

C. Outras considerações

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENADOR DO CURSO

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

A. Identificação

Nome _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data: _____ Hora: _____

Local: _____

B. Roteiro

1- Educação do Campo

2- O papel da gestão na formação do educador do campo

3- Experiências adquiridas com a realização do curso de Licenciatura em Educação do Campo

4- Percepções da Interdisciplinaridade no curso da LEDOC

C. Outras considerações

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA - COORDENAÇÃO GERAL

EDUCAÇÃO DO CAMPO SECADI

Universidade Federal do Ceará (UFC)
Faculdade de Educação (FACED)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
Curso de Doutorado em Educação Brasileira

A. Identificação

Nome _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data: _____

B. Roteiro

- 1- Educação do Campo
- 2- O surgimento da Licenciatura em Educação do Campo
- 3- A escolha na Formação por área de Conhecimento
- 4- Interdisciplinaridade: compreensões, como é trabalhada nas Licenciaturas em Educação do campo.
5. Sobre a prática educativa dos egressos da LEDOC
6. Sobre práticas educativas dos professores da LEDOC

C. Outras considerações

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA

Universidade Federal do Ceará (UFC)
 Faculdade de Educação (FACED)
 Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
 Curso de Doutorado em Educação Brasileira

Aplicação da entrevista coletiva: 14/11/2015

Local: Escola municipal localizada na comunidade de Fazendinha

Horário: das 10h às 15hs

Participantes: educadores egressos da LEDOC

Roteiro da entrevista coletiva

Iniciar as 9:30 com café da manhã

10h inicia a atividade com a dinâmica de colocar as fotos no centro, solicitar que se levantem e ao som da música, escolhem as suas fotos e refletem sobre esse momento da imagem, relacionando a sua prática educativa enquanto educador, enquanto ouvem a música, ficam refletindo, olhando a imagem, tendo lembranças. Ficam sentados no círculo e de um por um falar a sua reflexão (10:30)

1º Momento: Como foi o processo formativo da LEDOC

- Entre os alunos
- Com os gestores e coordenadores
- Com os professores
- Com a metodologia do curso
- Com as disciplinas
- Com a alternância pedagógica
- Com a avaliação
- A formação foi interdisciplinar?

2º Momento: Educação do Campo

- Antes do curso qual a compreensão
- Durante o curso
- Após o curso

3º Momento Prática Educativa

- Como analisam sua prática educativa
- Como era antes e hoje após a formação
- Como se dá no coletivo da escola
- Os planejamentos tantos os semestrais ou anuais quanto o plano de aula
- Como avaliam a relação realidade/conteúdo escolar
- Como trabalham a avaliação
- Como selecionam os conteúdos
- Trabalham a disciplina de forma isolada?
- Como integram as disciplinas?

4º Momento: Interdisciplinaridade

- Compreensão de interdisciplinaridade

- É possível na atualidade educacional
- Trabalham a interdisciplinaridade em suas aulas
- Trabalham a interdisciplinaridade no conjunto da escola, feiras, jogos e etc.
- Na sua avaliação conseguem fazer a interdisciplinaridade ou o ensino contextualizado?

5º - Formação por área de conhecimento

- O curso deu conta de se trabalhar a área de conhecimento de sua escolha
- É possível na escola que temos trabalhar a área de conhecimento
- O que pensam sobre a área de conhecimento