

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

SAMIRA PONTES MOURA

**A formação de educadores do campo e a pedagogia interdisciplinar: um estudo sobre as
Licenciaturas em Educação do Campo do Estado do Rio de Janeiro**

Santo Antônio de Pádua
2022

SAMIRA PONTES MOURA

A formação de educadores do campo e a pedagogia interdisciplinar: um estudo sobre as Licenciaturas em Educação do Campo do Estado do Rio de Janeiro

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

Orientador:
Prof. Maurílio Machado Lima Junior

Santo Antônio de Pádua
2022

SAMIRA PONTES MOURA

A formação de educadores do campo e a pedagogia interdisciplinar: um estudo sobre as Licenciaturas em Educação do Campo do Estado do Rio de Janeiro

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo.

Aprovado em 12 de fevereiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



SIAPE 1524287

Prof. Dr. Maurilio Machado Lima Junior - UFF
Orientador

Prof.^a Dr^a Rossana Maria Papini – UFF
examinadora

Prof. Dr. Fábio Alves Gomes de Oliveira– UFF
examinador

Santo Antônio de Pádua
2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

M929f Moura, SAMIRA PONTES
A formação de educadores do campo e a pedagogia
interdisciplinar : um estudo sobre as Licenciaturas em
Educação do Campo do Estado do Rio de Janeiro / SAMIRA
PONTES Moura. - 2022.
56 f.

Orientador: Maurilio Machado Lima Junior.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação)-Universidade
Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de
Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2022.

1. Educação do Campo. 2. Interdisciplinaridade. 3.
Organização Curricular. 4. Projeto Político Pedagógico. 5.
Produção intelectual. I. Lima Junior, Maurilio Machado,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do
Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

Dedico este trabalho à Minha mãe (*In memorian*) e a minha avó (*in memorian*) pela força e apoio em todos os momentos da minha vida. Obrigada por tudo. Amo vocês para sempre! Ao meu afilhado Hareom, que esse trabalho possa servir de inspiração para que ele nunca desista de seus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe e minha vó, por terem me ensinado quase tudo que eu sei, por me transmitirem a força da mulher e terem me apoiado em todas as minhas decisões. Vó, a senhora conseguiu me proporcionar essa graduação quase até o final, serei eternamente grata.

Ao meu avô (*in memorian*) por me mostrar a doçura e a serenidade da vida.

À minha madrinha, obrigada por nunca ter me deixado desistir dessa graduação.

Às minhas tias: Cláudia, Luciene e Rejane; obrigada pelo amparo e acalanto nos momentos mais difíceis.

Aos meus primos, Alinne, Bartolomeu, Bruna, Hareom, Jenifer, Mariana, Pedro Guilherme e Vinícius, por todo carinho, apoio, risadas e choros durante a vida e a minha graduação.

Aos meus tios: Tota, Roberto (*in memorian*) e Norberto (*in memorian*); vocês foram a melhor versão de pai que eu poderia ter tido na vida. Obrigada por tudo!

À minha família Paduana: Bianca Pires, Marcus Moreira, Thadeu Henrique, Maria Eduarda, Matheus Martins, Otávio Santos e Matheus Santos; em especial, Nathalia Lamella e Adilson Amaral, pela parceria, companheirismo e risadas ao longo desses quatro anos de convivência.

Às minhas amigas e os meus amigos, obrigada pela amizade em todos os momentos da minha vida.

À cidade de Santo Antônio de Pádua, que me recebeu e me acolheu desde o início dessa jornada. Em especial à Família Marques, Família Dias, Família Barcellos, Família Souza.

Às minhas professoras: Francisca Marli Rodrigues, Rossana Papini, Michelle Lima, Jacqueline Souza, Ana Paula Silva, Paula Habib e Aleksandra Oliveira, por me demonstrarem a inserção da mulher na educação e pelos ensinamentos e vivências ao longo do curso. Não podemos esquecer que “sem feminismo, não há agrecologia!”.

Aos meus professores Alen Henriques, Leonardo Gama, Leandro Neves, Fábio Oliveira, Júlio César Medeiros, Fernando Paiva, Rolf de Souza, Román Goldenzweig, Silvio Lima, Maurilio Machado, obrigada pelo aprendizado ao longo da minha formação.

Ao meu orientador Maurilio Machado Lima Júnior, por toda parceria, companheirismo, dedicação e amizade.

À minha banca, composta pela professora Rossana Papini e Fábio Oliveira pelo aceite do convite e por fazer parte da minha trajetória na graduação.

“A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado.”
bell hooks

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire

RESUMO

Partindo do estudo sobre a Educação do Campo e da interdisciplinaridade como uma pedagogia, este trabalho analisa os Projetos Político Pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo da UFF e da UFRRJ, suas matrizes curriculares e suas orientações político-pedagógicas. O objetivo é traçar seus perfis como licenciaturas interdisciplinares dirigidas à formação de educadores do campo. Com base nesses perfis, procuro avaliar em que medida as duas licenciaturas adotam na prática aquilo que é elaborado discursivamente em seus projetos como interdisciplinaridade, especialmente em suas matrizes curriculares. Pretendo contribuir para o entendimento da importância da pedagogia interdisciplinar na formação de educadores do campo e como ela pode e deve organizar os currículos das licenciaturas de modo a favorecerem na formação de futuros educadores uma atitude interdisciplinar, necessária para o atendimento dos propósitos político-pedagógicos do projeto de educação em que consiste a educação do campo.

Palavras Chave: Educação do Campo, Interdisciplinaridade, Pedagogia da Alternância, Licenciatura.

ABSTRACT

Based on the study on Rural Education and interdisciplinarity as a pedagogy, this work analyzes the Political Pedagogical Projects of the Degrees in Rural Education at UFRRJ and UFF, their curricular matrices and their political-pedagogical guidelines. The objective is to outline their profiles as interdisciplinary degrees guided to graduate rural educators. In front of these profiles, I try to assess to what extent the two degrees adopt in practice what is discursively elaborated in their projects as interdisciplinarity, especially in their curricular matrices. I intend to contribute to the understanding of the importance of interdisciplinary pedagogy in the graduation of rural educators and how it can and should organize the curriculum of degrees in order to further in the education of future educators an interdisciplinary attitude, necessary to align with the political-pedagogical purposes of the education project of rural education.

Keywords: Rural/Country Education, Interdisciplinarity, Pedagogy of Alternation, Teaching Course.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO [11]

1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL [15]

1.1 As lutas no Brasil por uma Educação do Campo [15]

1.2 Um concepção de educação não tradicional [17]

1.3 As ações do Estado brasileiro em relação à Educação do Campo [20]

1.4 O Edital PROCAMPO [21]

1.5 As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil [22]

2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO [24]

2.1 A Interdisciplinaridade como atitude diante do conhecimento [26]

2.1.1 Interdisciplinaridade, crítica e emancipação [26]

2.2 Interdisciplinaridade e Educação do Campo [28]

2.3 Interdisciplinaridade e formação de educadores da Educação do Campo [30]

3 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A INTERDISCIPLINARIDADE [32]

3.1 A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ [33]

3.1.2 O discurso político-pedagógico da Licenciatura da UFRRJ [34]

3.1.3 A matriz curricular da Licenciatura da UFRRJ [37]

3.1.4 Considerações sobre a interdisciplinaridade na abordagem metodológico-didática da Licenciaturas em Educação do Campo da UFRRJ [41]

3.2 A Licenciatura em Educação do Campo da UFF [45]

3.2.1 O PPC da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF [46]

3.2.2 A licenciatura e a relação com a Pedagogia da Alternância [48]

3.2.3 Interdisciplinaridade no projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UFF [51]

CONCLUSÃO [53]

REFERÊNCIAS [55]

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho surgiu de inquietações que emergiram ao longo da minha trajetória na *Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF*, iniciada em 2018. Logo na palestra de apresentação da Licenciatura, alguns docentes falaram sobre a interdisciplinaridade, presente na nomenclatura do curso, e como ela aparecia nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao lado disso, falaram do compromisso do curso com os movimentos sociais do campo e em sua tarefa em contribuir na formação da consciência crítica dos trabalhadores do campo. A consciência crítica entendida com um dos fatores chave de ação para a emancipação social desses trabalhadores.

A partir desse momento, ainda me familiarizando com essas ideias, fiquei me questionando: o que é exatamente e como essa tal interdisciplinaridade se apresenta concretamente no cotidiano do curso, na prática pedagógica? Por outro lado, pensava: o que eu, eventualmente me tornando educadora, terei que fazer para colocar em prática uma pedagogia interdisciplinar voltada para a formação de consciência crítica e emancipação das populações do campo?

Queria entender como a Pedagogia da Alternância, quase sinônimo de Educação do Campo, se encontra com essa interdisciplinaridade e como esse encontro consegue se distanciar de um modelo educacional disciplinar. Tinha claro para mim que os discursos em torno da Educação do Campo devem se posicionar contra a educação disciplinar, que apresentam o conhecimento fragmentado acessível sempre através de disciplinas isoladas. Mas não compreendia por que esse modelo educacional disciplinar não atendia às demandas educacionais próprias das populações do campo.

Sempre achei intrigante o curso carregar o "interdisciplinar" em seu nome. A todo momento me perguntava: onde nele a interdisciplinaridade aparece? Como ela é colocada em funcionamento em minha formação? Quando ingressei não tinha ideia desse conceito. Na medida em que fui avançando nos períodos, comecei a suspeitar que a interdisciplinaridade poderia não estar tão presente no cotidiano métodos didático-pedagógicos quanto estava no discurso de fundamentação do curso, que declara nitidamente como um de seus objetivos es-

pecíficos "capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva multi e interdisciplinar com vistas à formação humana em sua totalidade"¹.

Mas a minha incapacidade de identificar a interdisciplinaridade, e até a multidisciplinaridade também mencionada, não permitia afirmar nada sobre isso. Não que eu suspeitasse de propaganda enganosa, mas me parecia haver uma má entrega na prática daquilo que estava presente no discurso como objetivo do projeto. Por isso precisava enxergar melhor a relação do discurso com as práticas pedagógicas. Queria poder me apropriar de alguns parâmetros que me permitissem identificar se uma pedagogia interdisciplinar estava em funcionamento em minha formação como educadora do campo; e como ela está presente. Queria saber o que eu preciso saber para me tornar uma educadora do campo orientada por uma pedagogia interdisciplinar.

Por meio das experiências que tive no Tempo Comunidade, nos Projetos de Extensão, no PIBID, na monitoria, fui levada a refletir ainda mais sobre essas inquietações. O desassossego provocado por minhas dúvidas sobre a razão de ser interdisciplinar da Educação do Campo foi tão forte sobre mim que, no momento de decidir sobre o tema para o meu TCC, foi esse o que falou mais forte.

Foi assim que cheguei a esta monografia.

Após a visita de avaliação do curso pelo INEP/MEC, em dezembro de 2019 — e depois de ter tido um maior envolvimento com a dimensão político-administrativa do curso (como representante discente do seu colegiado) — notei em mim uma necessidade maior de entender e ter mais conhecimento sobre o seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Somado a isso, o Encontro do FOFEC (Fórum Fluminense de Educação do Campo) de 2019 acentuou essa necessidade em estudar a interdisciplinaridade. Isso porque eu, juntamente com outros estudantes do curso, tivemos a chance de realizar nesse Encontro uma troca de experiências com estudantes de outra Licenciatura em Educação do Campo, a da UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro). Nesse outro curso, a interdisciplinaridade aparecia também como uma metodologia político-pedagógica. No entanto, ele me pareceu, ainda em uma primeira impressão, um curso diferente do que eu frequentava. Me deparava aí

¹ PPP da LEC UFF, p.14

com um referencial que me permitia relativizar a visão sobre o curso em que eu estava matriculada. Podia então compará-lo com um outro semelhante, mas que era diferente.

O meu interesse pela interdisciplinaridade nos cursos de Educação do Campo dessas duas universidades se juntou com uma curiosidade mais profunda: a de saber sobre os contextos e os debates que fizeram a Educação do Campo se tornar uma Licenciatura no ensino superior de universidades do Rio de Janeiro. As perguntas que me ocorreram foram as seguintes: qual o sentido destas Licenciaturas como política pública executada pelas universidades do Rio de Janeiro? Precisaria entender mais a relação dessa ação política e educacional com as reivindicações dos movimentos sociais do campo atuantes no território fluminense? Que impacto concreto essas Licenciaturas podem ter sobre a educação de populações do campo desse território? Que expectativas se pode depositar sobre elas em relação a transformações socioeconômicas e socioambientais das regiões em que estão implantadas? E qual o papel da pedagogia interdisciplinar nisso tudo?

Posso dizer, então, que a motivação central que impulsionou a construção deste trabalho foi uma vontade de contribuir para as reflexões sobre a justificação social desses cursos de Licenciatura, o da UFRRJ e da UFF, que se originam nas reivindicações dos movimentos sociais que lutam por uma Educação do Campo. E porque a opção por uma pedagogia interdisciplinar.

Para mim, passou a ser importante entender isso para entender o meu próprio papel, e que tipo de orientação pedagógica deveria assumir, uma vez formada, como educadora do campo.

O objetivo deste trabalho é assim estudar a abordagem interdisciplinar na formação de educadores do Campo e a relação desta com a própria razão de ser dessas Licenciaturas, cuja origem se radica nas lutas dos movimentos sociais do campo.

Por se tratar de uma monografia, um trabalho de curto alcance, restringirei a pesquisa apenas aos projetos das licenciaturas em Educação do Campo da UFRRJ e da UFF. Será um estudo de projetos, buscando formular a partir deles algumas interpretações a respeito da interdisciplinaridade. Desejo entender porque a fragmentação do conhecimento em disciplinas, dominante nas matrizes curriculares educacionais, não é adequada como base de um método didático-pedagógico na formação de educadores; como as matrizes curriculares desses cursos se posicionam em relação a essa fragmentação dos saberes; e como essas matrizes expressam

uma pedagogia interdisciplinar. Por fim, quero construir uma olhar sobre o potencial que elas têm em formar educadores aptos para atuar segundo uma pedagogia interdisciplinar e, assim, de maneira compatível com o que os movimentos sociais reivindicam ao lutarem por uma Educação do Campo.

1 A FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Com o processo de redemocratização no Brasil nos anos 1980, os movimentos sociais, de maneira geral, conseguiram ganhar força no cenário político, obtendo posições importantes nos espaços de decisão e abrindo caminhos para levarem demandas para discussão no Congresso Nacional, em Brasília. Os fóruns, conferências, seminários, congressos em torno de lutas por direitos sociais se pulverizaram em diversas áreas: saúde, educação, meio ambiente, inclusão de pessoas com deficiência, entre outros campos. Aqui irei focar na educação, precisamente na Educação do Campo. Tentarei traçar um breve panorama em torno do surgimento dessa modalidade de educação no Brasil e de suas lutas e conquistas.

1.1 As lutas no Brasil por uma Educação do Campo

Os movimentos sociais do campo sempre tiveram importância decisiva nas conquistas sociais e políticas para as populações do campo. Dentre essas conquistas estão as relacionadas à educação.

Em 1997, foi realizado o *I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)*, que se constituiu em um marco como espaço em que lideranças dos movimentos sociais do campo puderam expor seus descontentamentos em relação à educação básica e ao ensino superior brasileiro. Nesse momento, ficou bem destacada a negligência do Estado em relação às especificidades que envolviam educação escolar das populações do campo. Em 1998, em Luziânia, Goiás, aconteceu a *I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo*, realizada, que reforçou essa crítica. Em novembro de 1999, no *Seminário Nacional de Articulação Por uma Educação Básica do Campo*, realizado em Cajamar, São Paulo, a expressão "do Campo"² começou a ganhar contornos mais fortes e a ser colocada efetivamente em circulação nos debates dos movimentos sociais. Mas somente em 2004, na II Conferência

² O documento síntese do evento, a respeito dos princípios da Articulação, diz o seguinte: "Quando dizemos Por uma Educação do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização *no* campo; e pela construção de uma escola que esteja *no* campo, mas que também seja *do* campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura, e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento do campo*."

Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada novamente em Luziânia, a expressão "Educação do Campo"³ se consagrou, substituindo a terminologia "Educação Básica do Campo", até então mais corriqueira.

As conferências, fóruns, seminários, e congressos foram — e ainda são — decisivos para os avanços na luta por uma Educação do Campo. São a partir deles que as ideias se organizam em discursos sólidos e coerentes com as realidades enfrentadas pelos povos do campo. São nesses eventos que os compromissos são firmados e os pautas ganham corpo. A Educação do Campo deve muito a sua existência a esses eventos.

Sob este espírito que foi criado em 2010 o *Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC)*. O objetivo era o de articular melhor os movimentos sociais locais em torno dos problemas nacionais relacionados à Educação do Campo. Desejava-se construir um alinhamento em nível nacional de um conjunto de pautas comuns: contra os fechamentos de escolas do campo, em prol da abertura de novas escolas no campo, pela valorização da formação de educadores do campo, contra à formação educacional e profissional de trabalhadores para servirem à lógica de mercado do agronegócio, em prol de uma educação emancipatória dos trabalhadores rurais (pela reforma agrária, demarcação de terras indígenas, expansão da agricultura familiar, contra a discriminação e desigualdade fundadas no gênero, geração, raça e etnia, etc). Os movimentos sociais do campo sempre precisaram se articular nacionalmente para acumularem força em nível local, sobretudo para se protegerem de atos de represália das forças políticas regionais contrárias a conquistas sociais de trabalhadores.

A criação dos fóruns estaduais foram consequência natural do surgimento do FONEC. Através destes fóruns foi possível qualificar o debate e fortalecer a luta pela Educação do Campo em âmbito estadual e nacional.

No Estado do Rio de Janeiro, foi criado o FoFEC (Fórum Fluminense de Educação do Campo). Articulado através de encontros anuais e reuniões periódicas de suas secretarias regionais, o Fórum congrega representantes de todo o estado. Realizados a cada ano em uma região diferente do Rio de Janeiro, os encontros do Fórum têm o objetivo de propiciar aos participantes engajamento com as diferentes realidades educacionais dos diferentes territórios em que a Educação do Campo tenta ganhar vida (nos territórios onde se situam escolas que

³ Se contrapondo as propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil e se alinhando declaradamente à Educação Popular, na corrente de Paulo Freire.

atendem a populações do campo e naqueles onde situam unidades acadêmicas que formam educadores do campo).

O último encontro do Fórum ocorreu em 2019, na cidade de Cambuci, no Noroeste Fluminense do Estado. Nele foi criada uma pasta estudantil, que abarca representatividades do ensino médio e do ensino superior, e que tem como propósito reunir dados e relatos das diferentes experiências com educação do campo nas diferentes regiões, permitindo que os participantes do Fórum sejam capazes de elaborar uma visão mais consistente sobre a Educação do Campo no estado. Participei desse Fórum como estudante de Educação do Campo da UFF e foi nele que tive contato com os estudantes e com relatos sobre o projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.

1.2 Um concepção de educação não tradicional

Ao ler os documentos produzidos pelos eventos, ou participar deles, compreendo que a Educação do Campo não é apenas uma modalidade de educação a ser construída. É uma modalidade pela qual se deve antes lutar para ser construída. Uma educação que depende de uma luta social constante para ganhar o direito de existir. Sem a luta, ela definharia rapidamente. Morreria antes mesmo de se enraizar como modalidade educativa. Isso porque ela não é uma luta de toda a sociedade, mas de uma parte dela, que quer se ver emancipada. Essa parte precisa convencer todas as outras da necessidade da existência de uma outra educação e de como essa existência, vista como emancipadora, beneficiará toda a sociedade. Uma tarefa difícil, mas que persiste em ser cumprida, sobretudo por causa do empenho de agentes ligados aos movimentos sociais do campo e da escuta das vozes que vêm desses movimentos. As lutas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, pautadas numa crítica das formas da educação tradicional, são assim a alma da Educação do Campo. É por isso que esta, em sua prática, não pode se distanciar das críticas gestadas nos movimentos sociais. A Educação do Campo, e a formação de educadores do campo, deve existir para contribuir na qualificação dessa construção, deve servir como um catalisador na busca pela emancipação social das populações do campo.

Na Declaração Final da *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, de 2004, é postulada como uma das defesas dos representantes dos movimentos sociais o seguinte:

Defendemos um tratamento específico da Educação do Campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, que é condição de construção de um projeto de educação nacional, vinculado a um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo. Na situação atual esta inclusão somente poderá ser garantida através de uma política pública específica: de acesso e permanência e de projeto pedagógico; - a diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo e que precisam ser compreendidos e levados em conta na construção do projeto pedagógico da educação do campo.⁴

A Educação do Campo pretende ser assim uma modalidade inovadora de educação. Quer ser, na prática, uma educação que rompe com os paradigmas da educação tradicional, especialmente o modelo de educação norte-americano, surgido nos anos 1960, que se orienta no ensino por competências (educação domesticadora e subserviente a modelos econômicos perversos). Distante disso, preconiza como princípio dinâmico a Pedagogia da Alternância, sua “espinha dorsal”, e a Educação Popular. Ao lado disso, tende a se alinhar a ideias educacionais que se orientam pela interdisciplinaridade, o conhecimento experimentado de maneira transversal por meio de projetos temáticos (ações didático-pedagógicas que rejeitam o saber como algo que pode ser fragmentado em disciplinas autônomas). Os que defendem a educação do campo sonham em construir uma educação de tipo omnilateral, uma formação que alcance várias dimensões da vida dos povos do campo e que seja sustentada na valorização de sua dignidade. Buscam, de maneira geral, refletir sobre os problemas educacionais que o campo brasileiro enfrenta. Fazem isso tanto por meio de conceitos e noções produzidos pelas áreas consagradas do conhecimento humano, quanto através dos relatos produzidos pelas próprias populações do campo, a partir de suas experiências de vida e seus anseios sociais e individuais. Dessas fontes, os que pensam e defendem a Educação do Campo privilegiam o conteúdo crítico dos conhecimentos acadêmicos e a força de resistência dos conhecimentos populares. Ou seja, prezam tanto pelos saberes que anseiam pela transformação da sociedade quanto os que resistem às transformações, quando estas trazem algum tipo de desumanização

⁴ Declaração Final da *II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo*, 2004.

nas relações comunitárias, nas relações das comunidades com a natureza e de cada membro dessas comunidades consigo mesmo.

Por isso, o casamento natural com a pedagogia do oprimido:

Este projeto educativo reafirma e dialoga com a *pedagogia do oprimido* na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação, e também na insistência na cultura como matriz de formação do ser humano... Educação do campo como obra dos sujeitos do campo; educação do campo como intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização mais plena. (CALDART, 2011, p. 155).

Os que lutam pela Educação do Campo não sonham em ver funcionar estabelecimentos de educação que formem trabalhadores do campo com capacidade de memorizar e reproduzir conteúdos escolares e acadêmicos (trabalhadores como recursos humanos e não como sujeitos); querem sim ver trabalhadores com formação educacional, mas dotados de recursos para lidar de maneira crítica com a situação presente, com as propostas políticas para o futuro e com os legados do passado (determinantes para a situação presente).

É comum ver militantes e teóricos da Educação do Campo valorizando as tradições e rituais populares, os conhecimentos ancestrais, buscando alinhá-los aos conhecimentos teórico-críticos mais atuais. Estimam uma noção de Educação que se posiciona criticamente em relação à história de colonização que marca o Brasil como nação, uma história que negou ao trabalhador do campo a experiência de ser educado formalmente tomando em consideração suas condições concretas de vida. Pois foi essa negligência que legou ao campo uma estrutura social desigual e injusta. A educação do campo é uma educação voltada à emancipação, um projeto a ser construído a partir das referências de conhecimento e dos interesses dos trabalhadores do campo.

A Educação do Campo nasce:

protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo de pensar a educação/formação dos trabalhadores e não para eles, lutar por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos. Esta é a grande novidade histórica da EdoC, e que não podemos deixar se perder: criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para 'conquistar sua própria emancipação'. Tem um foco prioritário (não exclusivo) na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento. (CALDART, 2015, p. 2).

1.3 As ações do Estado brasileiro em relação à Educação do Campo

Em 2002, foi sancionada a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo* (com base no parecer CNE/CEB 36/2001). Esse documento foi elaborado e aprovado em decorrência das lutas dos movimentos sociais do campo em torno da educação ocorridos ao longo da década de 90 e no início dos anos 2000. A mobilização dos movimentos sociais pressionaram o Estado a reconhecer alguns direitos das populações do campo. Isso foi o suficiente para criar um "divisor de águas" na história dos trabalhadores do campo. Com a resolução, enfim, algumas das reivindicações teriam chances de passar do papel para a prática.

A partir desse marco decisório, instituído pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, se iniciaram discussões e muitas indagações foram sendo apresentadas nos encontros dos movimentos sociais realizados desde então. Uma das principais era em relação aos profissionais da educação que iriam trabalhar nas escolas do campo. Uma das perguntas cruciais era: como se daria a implantação concreta de um projeto de educação do campo pautado nessas diretrizes sem educadores preparados para isso? Pois a resolução das diretrizes declarava-se como um documento que reconhecia o modo próprio de vida social dos trabalhadores do campo e sua diversidade; que entendia como fundamental a utilização do espaço do campo, a constituição da identidade da população rural e sua inserção cidadã para a definição de um rumo positivo para a sociedade brasileira⁵. Como então seria a formação de educadores para atender esse programa político? Seria possível atendê-lo com educadores que não estivessem inseridos nas realidades e nas especificidades das comunidade do campo? Haveria educadores suficientemente qualificados para viabilizar na prática o que as diretrizes propunham?

A partir dessas perguntas, e da Declaração Final da II Conferência Nacional, que postula a "valorização e formação específica de educadores do campo por meio de uma política pública permanente", se iniciou o debate acerca da criação de cursos superiores para a formação de educadores para atuar na Educação do Campo; ou seja, licenciaturas específicas que criassem condições de qualificar profissionais agenciadores dessa política educacional nacional.

⁵ RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002

As licenciaturas em Educação do Campo foram idealizadas para formar educadores qualificados nas especificidades das populações do campo. Como postula a *Declaração Final*, de 2004: "formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo".

Esses profissionais iriam atuar então nos anos finais do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio em escolas do campo (de maneira compatível do que estava previsto nas Diretrizes de 2002).

Foi dessa maneira que em 2007 foi criado o *Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo*, o PROCAMPO, sobre o qual discorro a seguir.

1.4 O Edital PROCAMPO

O PROCAMPO foi um dos programas centrais do Ministério da Educação que tornou possível o nascimento das licenciaturas em Educação do Campo nas universidades brasileiras.

No âmbito do PROCAMPO foi lançado o edital nº9, de 29 de abril de 2009, que convoca "as Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de educadores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais".

Neste edital, o Programa é definido da seguinte forma:

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo - é uma iniciativa deste Ministério (MEC), por intermédio da Secad, com apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas de valorização da diversidade e promoção da equidade na educação. (...) O Procampo fomentará projetos de cursos de licenciatura específicos em educação do campo que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo e o estudo dos temas relevantes concernentes às suas populações. Os projetos deverão contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, contribuindo para a expansão da oferta da educação básica nas comunidades rurais e para a superação das desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações do campo.⁶

A partir deste edital de convocação, a IES tiveram a oportunidade de implantar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo. E muitos cursos começaram a proliferar dentro das universidades. Antes disso, no entanto, ainda em 2006, o Ministério da Educação já havia convidado sete instituições para realizar a implantação de experiências piloto, de licenciaturas experimentais. Porém, apenas quatro universidades conseguiram se organizar para se lançar

⁶ Edital PROCAMPO, 2009.

ao desafio: a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Após a publicação do edital de convocação do PROCAMPO, foi sancionado o decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispunha sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Com esse programa complementar, ficou estabelecida de maneira mais sólida a base para a criação de uma política nacional voltada à Educação do Campo. Surge assim, em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), proposto para assegurar, tanto no nível básico quanto no superior, o presente e o futuro da Educação do Campo no Brasil.

Nesse mesmo ano de 2012 foi publicado o edital de seleção nº 02/2012 - SECADI/M, em 31 de agosto, que tinha como propósito a seleção de mais Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET interessados em se candidatar à obtenção de novas autorizações para a criação, na modalidade presencial, de cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Esse edital colaborou para aumentar o número de Licenciaturas nas universidades brasileira.

1.5 As Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil

Com o convite do MEC para a implantação das experiências piloto de Licenciaturas em Educação do Campo, em 2006, quatro instituições firmaram compromisso em criar os primeiros cursos. Mônica Molina e Isabel Rocha relatam um pouco como ocorreu esse processo de implantação dos primeiros cursos nas universidades.

A experiência piloto de execução desta política pública foi então materializada a partir de sua implantação, em quatro universidades federais convidadas pelo Ministério da Educação para tal desafio (Universidade Federal de Minas Gerais; Universidade de Brasília; Universidade Federal da Bahia e Universidade Federal de Sergipe), a partir de indicações pelos movimentos sociais, em função de já terem em sua história, práticas de ensino, pesquisa e extensão em Educação do Campo. Já como uma mostra das dificuldades que se enfrentariam na realização da matriz formativa proposta para esta nova modalidade de graduação, nos parece relevante ressaltar que o convite inicial para realização da experiência piloto fora feito a sete IES, não tendo, porém obtido aprovação, em tempo hábil, nas instâncias colegiadas em três delas. (MOLINA & ROCHA, 2014).

Segundo as autoras, com essas experiências ainda em execução, e por causa da alta demanda para a formação de educadores do campo, assim como da pressão dos movimentos

sociais, os editais para que outras instituições instalassem o curso em suas dependências começaram a sair. Em 2010, 32 universidades brasileiras já ofertavam o curso.

Observando de modo muito geral e superficial as licenciaturas em Educação do Campo que existem hoje, é possível dizer que se destacam dois pontos onde se apresentam mais expressamente as suas diferenças: as habilitações formativas e a forma de ingresso no curso. A Unb, por exemplo, oferece o curso dirigido a três habilitações: a) Ciências da Natureza; b) Linguagens, Artes e Literatura; e c) Matemática. Sua forma de ingresso acontece através de edital específico, não utilizando o SISU. A UFMG, por outro lado, oferece o curso dirigido a quatro habilitações: a) Ciências da Vida e da Natureza; b) Línguas, Artes e Literatura; c) Matemática; e d) Ciências Sociais e Humanidades. A UFMG adota um processo seletivo de ingressantes que se divide em duas etapas: a primeira consiste na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); a segunda etapa é composta por um edital específico organizado pela própria Universidade. A UFBA oferece o curso dirigido a quatro habilitações: a) Ciências Humanas; b) Ciências da Natureza e Matemática; c) Linguagens e Códigos; e d) Ciências Agrárias. O curso da UFS conduz os ingressantes a duas habilitações: Ciências Humanas e Sociais; e Ciências da Natureza e Matemática.

Decorridos 15 anos da implantação dos projetos piloto, já é possível contar 42 Licenciaturas em Educação do Campo funcionando no Brasil. Os cursos estão distribuídos em 20 Estados.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A resolução CNE que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, apesar de respeitar as posições políticas definidas pela Declaração de 2002 da *Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo*, não fala em interdisciplinaridade como procedimento pedagógico a ser observado nos projetos escolares para o campo. Em termos de operação pedagógica, fala no dever das escolas em se vincularem a questões inerentes à realidade do estudantes; na necessidade das escolas de se ancorarem nos saberes próprios desses estudantes; na escola como um espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho (e para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável); na contemplação pelas escolas da diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia); na possibilidade de as atividades escolares serem desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos; da possibilidade de relações da escola com a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e demais setores da sociedade (através de mecanismos de gestão democrática); fala numa atitude desejável em que os problemas do campo são abordados de maneira solidária e coletiva (numa perspectiva de estímulo à autogestão das propostas pedagógicas).

Ao mesmo tempo, no que se refere à formação do educador do campo, fala em se observar uma formação para a valorização: da organização do ensino, da diversidade cultural, dos processo de interação e transformação do campo, da gestão democrática, da convivência solidária, do acesso ao avanço científico e tecnológico que contribuam para a melhoria das condições de vida.

Mas a interdisciplinaridade não é mencionada nas *Diretrizes* de 2002.

Porém, prevê que as propostas pedagógicas das escolas do campo serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Se consultarmos a versão mais atual das *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, de 2013, identificamos no capítulo I, *Formas para a organização curricular*, o seguinte texto:

Art. 13. O currículo, assumindo como referência os princípios educacionais garantidos à educação, assegurados no artigo 4º desta Resolução, configura-se como o conjunto de valores e práticas que propor-

cionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos.

§ 1º O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não-formais.

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

§ 3º A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, e assegurando:

I – concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região;

II – ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade;

III – escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV – compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V – organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento;

VI – entendimento de que eixos temáticos são uma forma de organizar o trabalho pedagógico, limitando a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão interdisciplinar, superando o isolamento das pessoas e a compartimentalização de conteúdos rígidos;⁷

Se entendemos então que a as propostas pedagógicas das escolas do campo devem se orientar pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, isso significa que estas escolas devem compreender a organização de suas matrizes curriculares:

como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento.

A gestão da matriz curricular das escolas, como diz o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*, deve ser centrada na abordagem "interdisciplinar", organizada por eixos temáticos, e deve prever *intelocução* entre os campos do conhecimento. Esse

⁷ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013)

seria então um princípio a ser seguido por todas as propostas pedagógicas nacionais para a educação básica, o que inclui as propostas pedagógicas para escolas do campo.

Antes de pensar sobre a relação mais estreita entre essa abordagem interdisciplinar preconizada pelas *Diretrizes* e a modalidade educacional Educação do campo, é necessário falar antes sobre a própria interdisciplinaridade como uma possibilidade de abordagem pedagógica.

2.1 A Interdisciplinaridade como atitude diante do conhecimento

As conversas sobre a interdisciplinaridade e sua relação com a educação começaram a circular na Europa na década de 1960. Ocorreu em meio aos movimentos estudantis que desembocaram nos eventos de Maio de 68. O conceito foi bem acolhido pelos movimentos sociais porque se alinhava bem com as demandas por um outro tipo de relação com o conjunto de conhecimento presentes nas universidades e escolas. Ele inspirava uma outra forma de ensinar e aprender a ler o mundo, uma outra atitude diante do conhecimento, que podia preparar os estudantes para compreender uma nova ordem de problemas que surgiam na período pós-Segunda Guerra Mundial.

A educação sob o enfoque interdisciplinar seria, em tese, mais apropriada para formar sujeitos capazes de se aproximarem das complexidades dos problemas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo.

2.1.1 Interdisciplinaridade, crítica e emancipação

O tema da interdisciplinaridade figura no cenário educacional brasileiro com os trabalhos pioneiros dos professores Hilton Japiassú e Ivani Fazenda, na década de 1970. Logo as ideias sobre a interdisciplinaridade se alinham com as formulações sobre educação de Paulo Freire e Anísio Teixeira de que as práticas pedagógicas devem constituir espaços de integração e interação de experiências que estabelecem condições para que os educandos se tornem artífices de seu próprio conhecimento; e não replicadores de informações. Uma educação orientada interdisciplinarmente seria um meio favorável de se conseguir uma experiência de conhecimento integradora e integral (não reducionista).

Ivani Fazenda (1979) defendeu que a opção pela interdisciplinaridade significa uma "atitude ousada" diante do problema do conhecimento. Essa atitude requer que se leve em consideração a lógica da teia social em que está situado aquele que se põe a conhecer algo. A possibilidade de uma formação educacional que represente um ganho ao educando só pode provir daí. Senão, só serve para reproduzir e reforçar nos sujeitos um estado de coisa já estabelecido. Integrar a condição daquele que conhece ao próprio processo de conhecer significa que o ato de conhecer só é digno de ser experimentado e praticado se for acompanhado de uma postura crítica diante de qualquer ato de conhecimento.

Segundo Hilton Japiassú, a filosofia positivista, ou simplesmente o positivismo, foi o grande responsável pela fragmentação em disciplinas disso que os humanos produzem e cultivam como conhecimento. Para ele, as duas principais consequências dessa fragmentação foram: a) a limitação de alcance das disciplinas em relação aos fenômenos que buscam explicar; e b) a redução da atuação das disciplinas exclusivamente aos fenômenos observáveis (positivos). Sob uma forma fragmentada em disciplinas, a capacidade de conhecer humana acaba restringida a descrever e relacionar fatos. O efeito disto é que ele fica condenada apenas a descobrir leis funcionais nas coisas. A experiência humana fica assim sempre impedida de ser conhecida na "plenitude de sua significação"⁸. Tudo o que em uma determinada circunstância histórica não é socialmente útil, funcional, também não é algo digno de ser conhecido. E o que é útil é sempre em função de uma determinada configuração social, estabelecida por aqueles que detêm o poder social, detentores de uma visão particular do mundo (que desejam perpetuar). Dessa maneira, o conhecimento, orientado positivamente, em disciplinas, será sempre incompleto e incapaz de produzir compreensão sobre a complexidade dos fatos experimentados pelas vidas humanas.

Uma disciplina qualquer, cujo estatuto permanece fixo uma vez por todas, mesmo que pretenda interessar-se pelo homem, jamais poderá encontrá-lo, sempre oferecendo dele um conhecimento parcial e truncado, já que aborda os fatos humanos sob o ângulo de um determinismo particular, extremamente restritivo. (JAPIASSU, 1976)

A experiência humana, percebida como fatos inteligíveis por meio de disciplinas isoladas, já fica de imediato condenada a ser decomposta em pedaços isolados, dos quais só se enxerga aqueles que se apresentam como *positivos*; ou seja, aqueles que são compatíveis com

⁸ H. JAPIASSU, 1976.

os métodos científicos erigidos dentro das disciplinas. Estes métodos são entendidos de antemão como dotados da capacidade de conduzir ao conhecimento autêntico da realidade. Essa é a orientação positivista do conhecimento, que a partir do século XIX se tornou dominante nos meios acadêmicos. Uma orientação sempre reducionista.

A interdisciplinaridade, por sua vez, expressa uma inconformidade com o reducionismo do positivismo. Ela ganha vida na tensão com o positivismo. Um saber interdisciplinar, não positivista, reivindica o conhecimento em uma forma integral. O saber disciplinar não consegue isso, ou só consegue apresentar uma realidade reduzida ao ângulo particular do especialista: uma realidade retirada da realidade e reduzida a um sistema fechado, a um esquema já pronto.

Os que preconizam a interdisciplinaridade como forma de conhecer e aprender a conhecer criam a expectativa da existência de condições para que o sujeitos que se põem a conhecer o façam sem cair nesse lógica que fragmenta e reduz a experiência.

A interdisciplinaridade e a reação à abordagem disciplinar surgem como outra possibilidade de superar a fragmentação, o isolamento, é a integração real das disciplinas que reciprocamente se conectam umas às outras. Um saber precisa do outro, uma complementaridade da qual deriva as diversas práticas pedagógicas. É a totalidade, a interconexão entre as partes do conhecimento, da vida cotidiana, a partir da construção coletiva, é a superação dos limites que se encontram na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos e de socialização; exige que sejam rompidas as relações sociais do individualismo, de separação das janelas disciplinares.⁹

Contra essa lógica, a interdisciplinaridade propõe como fundamental para a prática do conhecimento o diálogo: a troca de saberes entre os sujeitos e a troca de saberes entre os campos do saber (transversalidade). Ou seja, uma prática que necessita da ação dialógica, mais do que lógica, que não reconheça limites intransponíveis entre as disciplinas. Uma prática em que se aprenda a atravessar fronteiras e a estabelecer relações entre os fatos da experiência. Uma prática que não aprisione esses fatos em esquemas disciplinares rígidos, que não homogenize o diverso e que ofereça compreensão sobre a relação entre a teoria e a prática. Uma prática que transversalize o conhecimento.

Por esse motivo, a atitude interdisciplinar é vista como favorecedora de um comportamento crítico (no sentido sobretudo de não dogmático, não fundamentalista, não reducionista) e, por isso, emancipador. Ela propõe uma defesa contra a coisificação da consciência, que é elemento chave na conservação das coisas tal como como existem.

⁹ Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013)

2.2 Interdisciplinaridade e Educação do Campo

Por conta do seu potencial crítico e emancipador, a "atitude ousada" interdisciplinar se alinha com a concepção político-pedagógica que embasa a Educação do Campo, já que esta, como vimos, se origina numa crítica da educação proposta pelos movimentos sociais do campo.

Se os movimentos sociais do campo reivindicam um modelo de educação próprio para as populações do campo é porque essas populações precisam de recursos para questionarem a realidade que as desfavorece socialmente. Querem se emancipar da injustiça, e isso se mostra possível através de uma formação que as ajude a elaborar uma crítica da realidade. Uma educação disciplinar, positivista, só reforçaria a alienação em relação às suas condições de vida, pois reforçaria a reprodução das idéias de mundo alinhadas com os grupos sociais que detêm o poder. Por isso, não seria difícil pensar que a prática da educação do campo pode se favorecer da adoção de uma pedagogia interdisciplinar: não positivista, não reducionista e que vincule ao ato do conhecer a teia social dentro da qual o sujeito que conhece está conectado (uma pedagogia que precisa sempre contextualizar o conhecimento).

A ideia de fundo da Pedagogia da Alternância é exatamente essa. A alternância cria as condições para alguns encontros: entre cultura acadêmica e cultura popular, entre leitura de textos e a leitura do mundo; entre conhecimento científico e posicionamento político (não reconhecendo a neutralidade do conhecimento, própria do positivismo. E através desses encontros é que ocorre o processo de produção subjetiva daquele que tem o campo como seu lugar de vida e o trabalho com a terra como forma de viver. A Educação do Campo mira assim uma educação política e ética (não somente formar sujeitos com habilidades e capacidades com as operações linguísticas e matemáticas, e os conteúdos fixados experimentalmente pelas ciências oficiais). Ela visa a emancipação social dos povos do campo, não a sua adequação a um modelo de sociedade existente. Luta pela construção de outro tipo de sociedade, uma sociedade em que esses povos possam dirigir coletivamente os seus destinos (preservando, é claro, as escolhas individuais e o ambiente que habitam).

2.3 Interdisciplinaridade e formação de educadores da Educação do Campo

Para que a interdisciplinaridade, e seu potencial de favorecimento da atitude crítica em relação à realidade, e de emancipação social, possa estar presente na escola, é necessário que os educadores sejam capazes de colocá-la em prática. Pois se a interdisciplinaridade depende de uma atitude diante do conhecimento, para que ela aconteça na escola é preciso que política pública educacional à qual a escola está submetida seja envolvida por essa atitude. Isso assegura que a escola reflita essa interdisciplinaridade através das práticas dos educadores. Ao mesmo tempo, é preciso também que os educadores detenham essa atitude diante do conhecimento. Assim, a interdisciplinaridade pode ganhar vida nas práticas pedagógicas e nos projetos políticos que ajudam a construir.

Por causa do foco do trabalho, vou me concentrar aqui sobre a formação de uma atitude interdisciplinar nos educadores da Educação do Campo. Supondo que a Educação do Campo é favorecida por uma pedagogia interdisciplinar, é preciso pensar como formar educadores habilitados nessa pedagogia. E aqui entra o problema das Licenciaturas.

Compreendo que o agir pedagógico interdisciplinar não se aprende na teoria. É possível ler textos sobre interdisciplinaridade, mas isso não garante a formação de uma atitude interdisciplinar, uma atitude diante do conhecimento que tenha consequências práticas. Por isso, é comum ouvir que muitos educadores lêem bastante sobre interdisciplinaridade, mas nunca aprendem como colocá-la em prática. Presumo que é a prática que forma para a prática interdisciplinar. Sendo assim, se esperamos que um educador seja habilitado para trabalhar segundo uma pedagogia interdisciplinar, é necessário que o seu processo de formação como educador seja, na prática, ele próprio interdisciplinar. É a sua própria experiência formativa que pode tornar um educador experimentado, quando formado, na interdisciplinaridade. Formá-la ou formá-lo interdisciplinarmente é o que irá torná-la ou torná-lo capaz de fazer funcionar a interdisciplinaridade em seu comportamento. Pelo menos de um modo que em que não se precise pensar sobre a interdisciplinaridade, mas de um modo que ela seja já uma atitude, uma maneira de educar e que lhe seja natural.

Isso significa que as Licenciaturas em Educação do Campo precisam ser estruturadas de modo a formar nas e nos futuros educadores essa naturalidade. Para serem educadores do

campo precisam formar uma atitude diante do conhecimento, uma atitude que lhes faça parecer estranha a educação segundo uma concepção positivista e disciplinar.

Nesse caso, repousa nos projetos políticos-pedagógicos das Licenciaturas em Educação do Campo a responsabilidade de conceber os processos educacionais pelos quais os estudantes irão passar e que lhe propiciarão experiências que estimulem neles a formação de uma índole interdisciplinar. Isso, no meu entender, depende basicamente de duas coisas: da construção da matriz curricular do curso e do planejamento e da prática das atividades pedagógicas individuais de docentes.

A *matriz curricular* precisa se esquivar de um tipo de organização dos componentes curriculares em que estes apareçam separados em disciplinas isoladas do conhecimento, que teriam cada uma uma área de competência própria: disciplinas que não se comunicam. Pois esse tipo de organização do currículo reforça uma concepção de autonomia das áreas, de saber fragmentado. Um educador formado nesse regime tenderá a aprender a reproduzir em seu comportamento uma noção positivista de conhecimento, na qual cada coisa cabe a um especialista (não transversal e que não contextualiza o conhecimento).

O *planejamento e a prática das atividades pedagógicas individuais de docentes* precisam se esquivar da tendência à especialização e exaltação de um campo isolado do saber em detrimento de outros. Devem ser capazes de adotar um pensamento que não se restrinja a limites disciplinares, ou admita uma hierarquia entre as disciplinas. Precisam, em vez disso, serem hábeis em propor temas que envolvam algum nível de complexidade, que requeiram reflexão sobre o seu contexto e que exija a elaboração de alguma conexão do geral com o particular, e da prática com a teoria. Temas que demandem algum deslocamento em relação ao comportamento que descreve e relaciona fatos, e que tira disso apenas algumas lições funcionais. Precisam, distante disso, demandar a construção de relações entre os saberes.

Minha compreensão é a de que a proposição de uma experiência educativa interdisciplinar deveria visar algo o mais aproximado disso possível.

É muito difícil formular um significado sobre o que seja a prática de uma pedagogia interdisciplinar na formação de educadores. Tão difícil quanto isso é examinar as Licenciaturas em seus modos de por em prática essa pedagogia, quando a reconhecem como fundamentais à realização de um projeto de educação como o da Educação do Campo. De todo jeito, eu pretendo me lançar nesse desafio no capítulo seguinte, buscando vestígios nos proje-

tos políticos pedagógicos dos cursos de Educação do Campo em funcionamento no Estado do Rio de Janeiro que me permitam elaborar alguma consideração sobre essas licenciaturas e como elas se propõem a formar educadores para uma atitude pedagógica interdisciplinar.

*

No capítulo seguinte, o último capítulo, passarei a uma interpretação sobre os discursos em torno da interdisciplinaridade nos projetos das Licenciaturas em Educação do Campo da UFRRJ e UFF. Quero entender como esses discursos se refletem em suas matrizes curriculares.

Como nessa pesquisa não foram feitas entrevistas com os docentes do curso, o tema *do planejamento e da prática das atividades pedagógicas individuais dos docentes* não será abordado. Ainda seja possível, através da análise dos discursos das duas propostas político-pedagógicas e de suas matrizes curriculares, obter algumas pistas sobre isso. As ações didático-pedagógicas dos docentes serão alvo de outra pesquisa, no futuro.

3 AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO E A INTERDISCIPLINARIDADE

A pergunta básica nesse capítulo é a seguinte: como uma pedagogia interdisciplinar aparece nos projetos das Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e UFF (em seus discursos político-pedagógicos e em suas matrizes curriculares)?

O que quero saber é como se mostra nos discursos dos dois projetos um posicionamento em relação à interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, como o discurso sobre essa abordagem pedagógica se reflete na organização da prática, em suas matrizes curriculares.

Para isso examinarei a seguir os projetos dos dois cursos, tentando apresentar um pouco de suas histórias, comentando como eles se embasam em seus discursos político-pedagógicos, como eles se organizam estruturalmente e como a interdisciplinaridade comparece na sua organização curricular.

Falarei primeiro do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ e, em seguida, do curso da UFF.

3.1 A Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ

A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro iniciou as suas atividades influenciada de maneira significativa por demandas dos Movimentos Sociais ligados à questão agrária e à educação dos trabalhadores do campo no Estado do Rio de Janeiro. A sede da Universidade, onde funciona o curso, fica no município de Seropédica, região metropolitana do Rio de Janeiro.

Antes mesmo da criação do curso, em 2010, outras licenciaturas da própria UFRRJ já mantinham vínculos entre a universidade e os movimentos sociais do campo. Isso por conta do próprio perfil da universidade, que traz em seu nome o adjetivo "rural". E foi exatamente por conta dos vínculos já existentes com as organizações rurais que a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ nasce já bastante envolvida com as demandas políticas e educacionais de populações do campo.

O trecho abaixo, extraído do artigo "A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ", de Ramofly Bicalho e Aline Abbonizio, explica bem a inspiração que motivou o nascimento do curso.

A necessidade dessa Licenciatura em Educação do Campo está posta desde meados da década de 1990, a partir das demandas crescentes nas áreas de reforma agrária do Estado do Rio de Janeiro e de escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na agricultura familiar, garantindo assim, não apenas uma política pública voltada para o desenvolvimento econômico dos assentamentos da reforma agrária, mas, também, uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural destes trabalhadores e seus filhos, materializada no acesso à escolarização de ensino médio e superior. O Projeto Político Pedagógico (PPP) traduz, portanto, a união de esforços das áreas de estudos, dos sujeitos e atores da UFRRJ, considerando a prática da diversidade que compõe a LEC. Deste modo, o curso na sua formação docente tem as seguintes demandas: os seminários, fóruns e encontros sobre educação do campo na estreita relação com a juventude rural, os movimentos sociais e os debates em torno da agroecologia, agricultura familiar e orgânica.

O curso, a rigor, teve dois nascimentos: um primeiro, em 2010, como uma experiência piloto, tendo então duração de três anos, já funcionando em regime de alternância e focando exclusivamente em populações camponesas, comunidades tradicionais e trabalhadores rurais; e um segundo, em 2014, quando se tornou um curso regular da UFRRJ através do edital PROCAMPO.

Esta iniciativa nasce na UFRRJ no ano de 2010, quando é iniciada a formação de uma turma de militantes dos movimentos sociais e sindicais do campo, de representações de povos e comunidades tradicionais do campo e de ocupações urbanas, constituída mediante um convênio da UFRRJ com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, a partir do Edital PRONERA/2009. Esta primeira experiência foi destinada a sessenta estudantes e teve duas habilitações: uma em Ciências Sociais e Humanidades e outra em Agroecologia e Segurança Alimentar. O curso funcionou em regime de alternância com duração de três anos (PERRUSO; LOBO (Orgs.), 2014). A partir desta experiência, em

2014 a Licenciatura em Educação do Campo se torna um curso regular da UFRRJ, viabilizada em seus primeiros anos de funcionamento, via edital PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, assinado junto ao Ministério da Educação.

Quando a UFRRJ definiu a primeira oferta para ingressantes no curso regular, 10 vagas foram destinadas para candidatos oriundos de comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas) e 60 vagas para candidatos integrantes de populações do campo. Até hoje são disponibilizadas duas entradas: uma para o primeiro e outra para o segundo letivo. As atividades de ensino são ofertadas no turno vespertino.

Quando o curso se regularizou, em 2014, após quase quatro anos de funcionamento do projeto piloto, passou a ter a duração de 4 anos, com a carga horária de 3.520 horas. Também redefiniu as suas habilitações: em lugar de manter as duas habilitações do projeto piloto, uma em "Ciências Sociais e Humanidades" e outra em "Agroecologia e Segurança Alimentar", optou por ter só uma, a habilitação em "Ciências Sociais e Humanidades (com ênfase em Sociologia e História)".

O ingresso de estudantes no curso ocorre ainda hoje por meio de edital específico. Os estudantes do curso não preenchem as vagas ofertadas pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

A UFRRJ está localizada no município de Seropédica, região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com estimativa de 83.481 habitantes, segundo o IBGE. O município tem como principal atividade econômica a produção agrícola e agropecuária. Na área da educação, possui 43 escolas de ensino fundamental e 14 escolas de ensino médio, com aproximadamente 15.037 estudantes matriculados nos dois segmentos e dispõe de 1.184 docentes, também nos dois segmentos. Em 2014, o município possuía cerca de 6 escolas classificadas como escolas do campo, que funcionam com 20 docentes. Os demais *campi* da UFRRJ, Nova Iguaçu e Três Rios, também têm a presença em seu entorno de escolas do campo e assentamentos rurais.

3.1.2 O discurso político-pedagógico da Licenciatura da UFRRJ

Desde o início, os movimentos sociais do campo tiveram participação ativa no processo da construção do curso, tal como relata o projeto. Isso não só na apresentação de suas questões para os docentes para que estas pudessem ser incorporadas à proposta curricular do

curso. Seus membros compuseram efetivamente parcerias com os docentes na formulação do projeto. A proposta do curso carrega assim, em seu corpo, demandas reais dos movimentos sociais. Nota-se por isso no projeto um discurso bem marcado por necessidades e especificidades políticas efetivas das populações do campo e de povos tradicionais de territórios adjacentes. Se estrutura então tende a ser orientada por uma *pedagogia do movimento*.

Percebe-se que ao longo do projeto há uma preocupação forte em se manter aproximados os docentes do curso e as ações políticas dos movimentos sociais que ocorrem predominantemente fora da universidade. Está presente no discurso uma certa advertência de que não se pode perder na academia o contato com os movimentos sociais, de que o curso não pode deixar de se nutrir das experiências de vida do trabalhador do campo. Deve por isso realizar continuamente um trabalho de base sólido, que permita a obtenção de dados que orientem as atividades de pesquisa, extensão e ensino na universidade. Essa é posta como condição e que respeita, eu diria, a ideia de uma *pedagogia do movimento*.

Em todo seu projeto, a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ enfatiza a importância dos movimentos sociais como parte essencial da rede na qual o curso deve se apoiar. Os movimentos sociais do campo e sua produção política aparecem como decisivos na lida com os conhecimentos que circulam e se propagam no curso e na universidade. Eles não são assim meros objetos do curso, são sujeitos, direta ou indiretamente, da construção de sua político-pedagógica.

É nítido no projeto o reconhecimento das pautas dos movimentos sociais do campo, especialmente na forma como o discurso compreende a formação para a cidadania e os direitos dos povos do campo.

Outro conceito mencionado e presente de maneira determinante no projeto é o de Agroecologia, denotando um posicionamento ético e político em relação às formas dominantes de produção de alimentos, de exploração do trabalho e de dependência do mercado internacional. Como foi dito acima, essa área de conhecimento esteve sempre na proposta do curso, inclusive aparecendo na primeira versão do projeto como uma das suas habilitações. Em 2014, a habilitação "Agroecologia e Segurança Alimentar" foi descontinuada, mas não esquecida na estrutura do projeto.

Ao longo de todo o documento é colocada a importância da Agroecologia não só para o curso de Educação do Campo, mas para o contexto de mudanças socioeconômicas e socioam-

bientais pelas quais o mundo está passando. A agroecologia aparece como um dos eixos centrais que vertebram a matriz curricular. A expressão está presente não somente em diversos componentes curriculares, mas também em oito laboratórios de Agroecologia e Segurança Alimentar que compõem o currículo do curso.

O tema da Agroecologia é hoje um tema crucial para os trabalhadores do campo, já que contém em si uma crítica a uma forma de vida e de trabalho imposto a eles pelo modelo agroindustrial de produção de alimentos (pernicioso à biodiversidade, à saúde dos trabalhadores do campo e dos consumidores de alimentos, assim como à economia e cultura das populações rurais). A ênfase na agroecologia demonstra uma séria preocupação com a dignidade da vida desses trabalhadores; ela expressa uma atitude propositiva em relação a uma alternativa de vida mais digna para eles.

Como a UFRRJ adota para ingresso no curso um edital específico, isso favorece a predominância no curso de estudantes pertencentes a comunidades do campo ou povos tradicionais. Considerado esse aspecto relacionado ao perfil dos estudantes, pode-se presumir que a ênfase na agroecologia se alinha adequadamente àquilo que as *Diretrizes Operacionais* preconizam para a formação do educador do campo: uma formação que valoriza a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, a convivência solidária, o acesso ao avanço científico e tecnológico que contribuam para a melhoria das condições de vida do trabalhador do campo. Todos esses elementos são característica da Agroecologia. E esta é vista como meio de instrumentalizar o trabalhador do campo para enfrentar o regime de produção agroindustrial que o subalterniza. Por outro lado, outros estudantes, que são oriundos de áreas urbanas, mas que estão, em sua maioria, inseridos em condição de vulnerabilidade socioeconômica, advindos de escolas públicas, podem, através da Agroecologia, formar uma compreensão sobre as forças decisivas que fazem da sociedade brasileira o que é, em relação à desigualdade, às injustiças, à pobreza, etc.

Através disso se coloca que prática o que Roseli Caldart entende por *pedagogia da terra*. Ao lado da *pedagogia do oprimido* e da *pedagogia do movimento*, a *pedagogia da terra* compõe, como dimensão educativa, a tríade pedagógica do projeto de educação da Educação do Campo.

Este projeto (...) afirma como uma de suas especificidades a *pedagogia da terra*, compreendendo que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra de cultivo da vida, terra de luta, terra

ambiente, planeta. A educação do campo é intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo, na sabedoria de se ver como "guardião da terra" e não apenas como seu proprietário ou quem trabalha nela. Ver a terra como sendo de todos que podem se beneficiar dela. Aprender a cuidar da terra e apreender deste cuidado algumas lições de como cuidar do ser humano e de sua educação.

A agroecologia presente na formação atende assim a demanda, posta na luta pela educação do campo, por um projeto de desenvolvimento sustentável no campo, contraposto ao latifúndio e ao agronegócio.

3.1.3 A matriz curricular da Licenciatura da UFRRJ

Como já foi dito, o egresso da LEC da UFRRJ, se forma hoje no curso detendo a habilitação em "Ciências Sociais e Humanidades (com ênfase em Sociologia e História)". Eles saem licenciados para atuar no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Em História, podem trabalhar em todos os segmentos do Ensino Básico. Na Sociologia podem ministrar aulas no ensino médio e na EJA.

A LEC, segundo declara o seu projeto, tem como objetivo fazer com esses profissionais possam aplicar sua formação em escolas que tenham características que as especifiquem como escolas do campo, que operem em regime de alternância e que detenham características próprias de zonas rurais (segundo os princípios da educação popular e da pedagogia do oprimido).

A carga horária total de 3.520 horas do curso é dividida em oito períodos. O fluxo curricular das atividades de ensino é dividido em dois eixos: "Ciências Sociais e Humanidades" e "Pedagógico, Agroecologia e Diversidade". Somam-se a essas atividades de ensino as cargas horárias de laboratório, extensão, monografia, assim como as atividades complementares e estágio (como mostra o quadro abaixo). O Tempo Escola é cumprido em aproximadamente 2 meses (dentro de um semestre letivo). Nos demais dias do semestre letivo é realizado o Tempo Comunidade.

Componentes Curriculares	Créditos	C. Horária
Eixo Ciências Sociais e Humanidades	80	1200
Eixo Pedagógico, Agroecologia e Diversidade	72	1080
Atividades Acadêmicas (Laboratório/NEPE/Monografia)		640
Atividade Acadêmica - Estágio		400
Atividades Complementares		200
TOTAL	152	3520

O eixo denominado Ciências Sociais e Humanidades é dividido nos períodos curriculares da seguinte forma:

Primeiro período (componentes específicos, não comuns a todos os cursos da universidade): Ciências Sociais: origens, atualidades e Narrativas Historiográficas, Epistemologia das Lutas Sociais.

Segundo período: Teoria Sociológica; Teoria Antropológica; Teoria Política; Narrativas Historiográficas II; História Agrária.

Terceiro período: Ideologia do Moderno no Campo, Pensamento Social e Cultura Política no Brasil, História da Agricultura Mundial, Agricultura no Brasil Colônia.

Quarto período: Pensamento Social e Cultura Política na América Latina, Política e economia, recursos naturais e conflitos agroambientais, Modernidade: Cultura e Política, Economia Política e Literatura no Brasil Império.

Quinto período: Pensamento Social e Cultura Política em África, Povos indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil I, Política e Relações de Poder no Campo, Formas de Desenvolvimento do Capitalismo no Brasil Contemporâneo.

Sexto período: Afrodescendência e Movimento Negro no Brasil I, Povos indígenas e Movimentos Indígenas no Brasil II, Colonialismo e Imperialismo.

Sétimo período: Relações Espaço Temporais do Capitalismo no Rio de Janeiro.

O eixo denominado "Pedagógico, Agroecologia e Diversidade" se estrutura da seguinte maneira:

Primeiro período: Filosofia da Educação, Agroecologia Básica I; Pedagogia da Alternância na Educação do Campo; Laboratório em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambiental; Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; NEPE I Trabalho Integrado.

Segundo período: Sociologia da Educação; Agroecologia Básica II; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais; Laboratório em Segurança Alimentar, Práticas

Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; NEPE II Trabalho Integrado.

Terceiro período: Psicologia da Educação; Agroecologia, Soberania Alimentar e questões ambientais; Educação do Campo e Movimentos Sociais; Laboratório em Segurança Alimentar, Práticas Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; NEPE III Trabalho Integrado.

Quarto período: POE; Educação Especial; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais; Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; NEPE IV Trabalho Integrado.

Quinto período: Didática Geral; Teatro e Formação de Educadores; Direitos Humanos e Educação; História Aplicada à Educação I; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais; Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; NEPE V Trabalho Integrado; Estágio I.

Sexto período: Trabalho e Educação no Ensino Agrícola; História da Educação Popular e EJA; Agroecossistemas; História Aplicada à Educação II; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais; Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; NEPE VI Trabalho Integrado; Estágio II.

Sétimo período: Educação das Relações Etnicorraciais; Agroecologia Aplicada à Educação Básica e Profissional e Tecnológica do Campo; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais; Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; Trabalho Integrado; Estágio III; Monografia I.

Oitavo Período: Libras; Sociologia Aplicada à Educação Básica do Campo; Pesquisa e Prática Pedagógica em Povos Tradicionais; Laboratório em Segurança Alimentar Práticas Agroecológicas e Ambiental, Laboratório de Artes, Mídias e Linguagens; Trabalho Integrado; Estágio IV; Monografia II.

O Tempo Comunidade é realizado em 6 etapas ao longo do curso, cada etapa em um período letivo.

Na imagem abaixo é possível ver como o projeto apresenta a divisão pedagógica entre o *Tempo Escola* e o *Tempo Comunidade* e como eles se integram.

Quanto às ferramentas para implementação da Pedagogia da Alternância durante o Tempo Escola e o Tempo Comunidade, ressaltamos:

TEMPO ESCOLA	TEMPO COMUNIDADE
Aulas	Estudos dirigidos (individuais e em grupo) e Plano de Formação Conversas com tutor
Eventos	Eventos
Plano do Estudo da Realidade	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção e pesquisa de fontes (entrevistas gravadas ou não, fotos, recortes de jornais, pesquisa em arquivos) ➤ Sistematização e organização das informações ➤ Relações de análise (conceitos-realidade vivida) Intervenções na localidade
Integração:	Integração:
Seminário abertura da Etapa (socialização do TC)	Visitas entre os territórios
Seminário Fechamento da Etapa	
Plano de Formação Profissional	Plano de Formação Profissional
Organicidade	Organicidade
Laboratórios de Mídia	Laboratórios de Mídia
Laboratórios de AgroSAN	Laboratórios de AgroSAN
Auto-formação – cadernos reflexivos	Auto-formação – cadernos reflexivos

Na prática do *Tempo Comunidade*, segundo o discurso do projeto, o que se espera é que os discentes retornem aos seus territórios de origem para realizar as atividades formativas, que são planejadas previamente junto com os docentes. Essas atividades são pensadas para terem articulação com o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no *Tempo Escola*. Por haver predominância no curso de estudantes oriundos de comunidade rurais, durante o *Tempo Comunidade* há grandes chances de efetividade na realização da ideia fundamental da pedagogia da alternância. Os estudantes podem retornar às suas casas, que se localizam em territórios marcados por questões agrárias (sociais e econômicas e culturais), com as quais tiveram contato teoricamente durante o *Tempo Escola*, e lá realizarem estudos e intervenções concretas. O encontro entre o saber acadêmico, a prática teórica, com os saberes que regem a vida no campo, tem assim condições de proporcionar experiências para a formação do educador, sobretudo porque ele deve estar preparado para ser agente de uma política educacional dirigida aos povos do campo. E o agente precisa saber lidar, ao mesmo tempo, com os conceitos, através dos quais a realidade é visada e questionada, e com aquilo que os conceitos querem fazer ver, que, na prática, sempre é mais complexo do que os conceitos conseguem dizer. O projeto diz que o tempo comunidade tem o propósito de permitir “a participação dos estudantes, bem como a construção de processos de formação em que a teoria se constrói

como elaboração do real, da materialidade das relações sociais e da historicidade dos conflitos da sua comunidade e do mundo” (PROJETO, 2014).

No artigo "A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ" é dito o seguinte sobre a pedagogia da alternância praticada através do Tempo Comunidade:

Nesta pedagogia, o Tempo Escola e o Tempo Comunidade aliam-se potencializando a relação teoria e práxis, os estudos da realidade e o colocar-se como sujeito histórico no mundo. Em ambos os tempos serão realizados ensino, pesquisa e práticas pedagógicas diversas. É importante ressaltar que, integrando-se ao processo de diálogo entre docência e pesquisa, a dimensão da extensão se constitui numa estratégia metodológica participativa e numa afirmação de que o processo de produção do conhecimento se realiza socialmente, de forma contextualizada, pelos sujeitos em sua realidade local/global (FREIRE, 1982a). Na medida em que o Tempo Comunidade se caracteriza pela interação dos educandos com as pessoas e as realidades de seu meio sociocultural, assume o caráter de extensão universitária.

3.1.4 Considerações sobre a interdisciplinaridade na abordagem metodológico-didática da Licenciaturas em Educação do Campo da UFRRJ

Na introdução do projeto da LEC DA UFRRJ constam alguns projetos desenvolvidos pela universidade em áreas rurais no Estado do Rio de Janeiro. Esses projetos são: o *Rede Interdisciplinar em Espaços Populares* (desenvolvido inicialmente em Itaguaí e posteriormente se desdobrando para Seropédica e Nova Iguaçu); e o *Programa Interdisciplinar de Desenvolvimento Rural Sustentável*, que tem por base a Agroecologia (UFRRJ, 2014). Esses dois projetos foram iniciados na universidade antes mesmo da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Pode-se então compreender que a abordagem interdisciplinar já estava presente em projetos de extensão, que envolviam docentes que se encarregariam posteriormente da construção do curso. O curso por isso acaba adquirindo incorporando um caráter extensionista (de abordagem interdisciplinar) em sua estrutura, o que é fundamental para o seu perfil.

Percebe-se que no discurso do projeto que há uma preocupação em se alinhar aos critérios previstos nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* para a organização de sua matriz curricular. Especialmente os critérios relacionados à adoção de "metodologia didático-pedagógica pertinente às características dos sujeitos das aprendizagens, na maioria trabalhadores"; o que fala da "interdisciplinaridade e da contextualização, que de-

vem ser constantes em todo o currículo, propiciando a interlocução entre os diferentes campos do conhecimento e a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas, bem como o estudo e o desenvolvimento de projetos referidos a temas concretos da realidade dos estudantes, e o "da abordagem interdisciplinar na organização e gestão do currículo, viabilizada pelo trabalho desenvolvido coletivamente, planejado previamente, de modo integrado e pactuado com a comunidade educativa". O projeto reconhece esses critérios propostos pelas Diretrizes como determinantes na formação do educador.

Nos objetivos gerais, no entanto, o texto do projeto diz explicitamente que a Licenciatura em Educação do Campo assume o compromisso de ter a interdisciplinaridade como fundamento da construção de conhecimento.

assumir a interdisciplinaridade como fundamento epistemológico básico capaz de materializar a complexidade da construção do conhecimento, articulando docência/pesquisa/extensão; valorizar o trabalho pedagógico partilhado/coletivo em diálogo com a produção individual; organizar a construção curricular a partir da Pedagogia da Alternância; estruturar o processo de construção do conhecimento a partir da organicidade de estudantes e professores por territórios/comunidades rurais; dotar o curso de sólida formação teórica a partir da relação prática-teoria-prática; partir da perspectiva freireana de diálogo entre conhecimentos populares e científicos; assumir a pesquisa como princípio educativo de conhecimento e intervenção na realidade e trabalhar a formação de educadores e educadoras do campo a partir da auto-formação.

Além disso, nos objetivos específicos, é exposto que a Licenciatura adota como um dos seus princípios formadores:

Desenvolver estratégias de formação baseadas na pesquisa como princípio educativo, da interdisciplinaridade a partir do Estudo da Realidade e da produção do Trabalho Integrado, do acompanhamento pedagógico e da organicidade de professores e estudantes por territórios, da auto-formação e do diálogo entre diferentes tempos e espaços formativos (Pedagogia da Alternância). (UFRRJ, 2014, p.8)

Este componente do currículo, chamado de *Trabalho Integrado*, é definido da seguinte forma:

Baseado nos princípios da interdisciplinaridade e dialogicidade, o trabalho integrado articula através dos momentos pedagógicos freireanos – Estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento – os conhecimentos específicos trabalhados nas disciplinas e a pesquisa como princípio pedagógico. Os estudantes durante o Tempo-Comunidade realizam o estudo da realidade que é apresentado no início de cada etapa, articulando os diversos conhecimentos específicos trabalhados em cada disciplina. O trabalho integrado será realizado no espaço curricular da atividade acadêmica Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão (NEPE). (UFRRJ, 2014, p.17)

O projeto do curso se revela então como uma proposta de formação que tem como foco pessoas oriundas de comunidades rurais e docentes das redes estaduais e municipais para

a docência na grande área de Ciências Sociais e Humanidades (com ênfase em História e Sociologia). Sua proposta metodológica privilegia os processos educativos que melhor se relacionam com pedagogia da alternância, os da educação popular. A Licenciatura se apresenta assim como um curso que se estrutura a partir da Pedagogia da Alternância (a partir de uma *pedagogia do oprimido*). Esta é central e estrutural em sua dinâmica formativa, de acordo com o projeto. É vista como estratégia de articulação entre teoria e prática e capaz promover os meios de articulação política e organização social que possibilitam transformações em

realidades socioculturais dos pequenos agricultores, dos acampados e assentados das áreas de reforma agrária, ribeirinhos, extrativistas, atingidos por barragens, povos tradicionais do campo (indígenas, quilombolas e caiçaras), dentre outros que compõem a diversidade das classes populares, excluídas, expropriadas e exploradas do campo brasileiro.

Assim como é capaz de:

contribuir e fortalecer as lutas sociais travadas em contextos de disputas por terra, como nos processos de ocupação de grandes propriedades rurais improdutivas, na regularização fundiária, no reconhecimento de áreas remanescentes de quilombos ou em territórios expropriados das populações caiçaras. Neste sentido, a formação em nível superior, ao invés de somente afastar, física e intelectualmente, os educandos de sua realidade local, adquire um potencial de colaboração e comprometimento com o contexto histórico-político destes sujeitos.

Avaliando o discurso do projeto, é possível compreender a preocupação com a presença de uma pedagogia interdisciplinar. Sendo o curso pautado em sua estrutura pela pedagogia da alternância (uma *pedagogia do oprimido*), isso exige do currículo que ele forneça ao estudante uma experiência de conhecimento transversal. Ele deve lidar com as disciplinas, mas sob a mediação de ações orientadas por projetos temáticos. Estas ações tendem a fazer com que a experiência do conhecimento aconteça de maneira coletiva e cooperativa, entre estudantes, docentes e populações do campo. De acordo com o projeto, se formar educador significa aprender a ser educador num processo de integração de conhecimentos de áreas distintas, num regime de trocas; aprender através do estudo comum de problemas concretos, um estudo que prepare para o desenvolvimento de projetos de investigação e de ação em territórios específicos.

A interdisciplinaridade cumpre papel chave na formação de educadores capazes de agenciar em seus territórios articulações coletivas direcionada à emancipação social. A educação é notoriamente considerada no projeto como instrumento político de conscientização e construção de saberes próprios pelas classes populares (em sintonia com a *pedagogia do*

oprimido). A interdisciplinaridade entra como fundamento epistemológico básico que permite tratar da complexidade da construção dessa conscientização, que envolve dialogicidade, organicidade, alternância, relação estreita entre teoria e prática, entre conhecimentos populares e científicos, entre pesquisa e intervenção, bem como autoformação. O motivo central tem a ver com o comprometimento que o curso tem com os movimentos sociais, para os quais busca servir como meio de qualificação de agenciadores de transformação (com a *pedagogia do movimento*). A Agroecologia, por sua vez, entra como visão alternativa para um modelo socioeconômico mais adequado a fornecer ao povos do campo mais dignidade, ou simplesmente uma condição de Bem Viver.

Sua matriz curricular dividida em eixos, como mostrei acima, privilegia a presença dos componentes denominados "Laboratório" e "Trabalho Integrado", este vinculado diretamente à dinâmica do regime de alternância. Estes componentes, segundo o projeto, são responsáveis por materializar em experiências práticas a formação interdisciplinar. Sobre isso, o curso apresenta como um de seus objetivos específicos:

Desenvolver estratégias de formação baseadas na pesquisa como princípio educativo, da interdisciplinaridade a partir do Estudo da Realidade e da produção do Trabalho Integrado, do acompanhamento pedagógico e da organicidade de professores e estudantes por territórios, da auto-formação e do diálogo entre diferentes tempos e espaços formativos (Pedagogia da Alternância).

O Trabalho Integrado, "baseado nos princípios da interdisciplinaridade e dialogicidade", busca viabilizar o estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento (os conhecimentos específicos trabalhados nas disciplinas e a pesquisa como princípio pedagógico). O Trabalho Integrado se mostra como um pilar central do curso. Ele vivifica a pedagogia da alternância (e a educação popular), considerada, como vimos acima, o alicerce sobre a qual o curso se ergue.

Nesse sentido, a pedagogia interdisciplinar acaba sendo exigida pela ênfase em temas prioritários que mobilizam os estudos e as ações. Os temas exigem serem tratados de maneira transversal, exigem conhecimento de contextos, organicidade, articulação do conjunto das aprendizagens, cooperação intersubjetiva, etc.. Assim se espera que ocorra uma experiência formativa interdisciplinar e a formação de um educador apto a trabalhar de acordo com uma pedagogia interdisciplinar, capaz, em tese, de deslocar a educação de uma lógica positivista, que, por sua natureza, é desinteressada em relação às transformação social e à emancipação de

contextos socioculturais como assentamentos da reforma agrária, áreas de produção agrícola familiar, comunidades rurais quilombolas, comunidades de pescadores artesanais e caiçaras que vivem em regiões litorâneas costeiras e em ilhas.

Identifico, portanto, uma coerência entre o discurso sobre a interdisciplinaridade e a matriz curricular do curso, que acontece sobretudo pela ênfase que o curso dá à pedagogia da alternância, ao problemas dos movimentos sociais e à agroecologia.

3.2 A Licenciatura em Educação do Campo da UFF

Com as políticas do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), implantadas a partir de 2007, as universidades localizadas nos interiores dos estados brasileiros tiveram a chance de melhorar as suas infraestruturas e expandir as suas atividades acadêmicas. Foi assim que o INFES/UFF (Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da UFF) reuniu condições para poder obter instalações próprias no município de Santo Antônio de Pádua (RJ). Até então o Instituto funcionava dentro de um CIEP, beneficiado por um convênio com governo Estadual. Nessas novas instalações foram construídos um prédio principal, laboratórios, salas de aula, auditório, biblioteca, um prédio com gabinetes para docentes e outras dependências auxiliares.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFF iniciou as suas atividades no INFES em 2015.

No seu primeiro ano de funcionamento o ingresso de estudantes ocorreu por meio de edital específico. A adoção desse processo de entrada se estendeu até 2017. No ano seguinte, em 2018, as vagas começaram a ser ofertadas por meio do SISU, continuando assim até hoje. O curso disponibiliza 40 vagas anuais para ingressantes (em uma única entrada).

Localizado na região do Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, Santo Antônio de Pádua se caracteriza como um município predominantemente rural, embora sua economia dependa sobretudo da produção industrial e do comércio. Apesar de ser um município com PIB acima da média, ele está localizado em uma das macrorregiões do estado com o maior índice de vulnerabilidade socioeconômica (IBGE).

A cidade possui aproximadamente 43 mil habitantes. A maior parte da sua economia depende de receitas oriundas de fontes externas (82,6%) e do setor industrial, principalmente

na área de papel, representado sobretudo pela Companhia Paduana de Papéis (COPAPA). Outras atividades econômicas são a extração de pedras ornamentais, produção agrícola e agropecuária.

No quesito Educação, o município possui 25 escolas de ensino fundamental e 12 escolas que atendem o ensino médio, tendo aproximadamente 6.303 estudantes matriculados nos dois segmentos e 477 docentes, atuando também nos dois segmentos.

3.2.1 O PPC da Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFF

O PPC da Licenciatura constrói a sua base de justificação, por um lado, num relato histórico sobre o Noroeste Fluminense, e, por outro, numa contextualização geográfica e socioeconômica territorial do município de Santo Antônio de Pádua.

Também enfatiza a história da UFF e do INFES na região.

Em relação à sua proposta de formação o projeto do curso a descreve da seguinte maneira:

O Curso se propõe a formar educadores **para a docência multidisciplinar em** escolas do campo na área das Ciências Humanas e Sociais (Filosofia, História, Sociologia e Geografia) e irá conferir aos formandos o diploma na modalidade Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

O projeto aspira formar estudantes como educadores do campo capacitados a atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). De maneira específica, ministrar aulas de História e Geografia em todos os segmentos e Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e EJA.

O curso possui carga horária total de 3210 horas, sendo esta dividida em 2770h de componentes obrigatórios, 180h de componentes optativas, 200h em atividades complementares e 400h de estágio. O cumprimento da carga horária deve acontecer numa duração mínima de 6 períodos e máxima de 10 períodos.

As ementas dos componentes obrigatórios são distribuídas em temáticas que se relacionam com as questões do campo no Brasil, os direitos humanos e a cidadania do campo, a diversidade étnico-racial no Brasil, às questões ambientais e de saúde no campo. As componentes optativas, voltadas a "propiciar uma formação flexível, de acordo com os interesses

específicos dos alunos"¹⁰, são organização segundo uma compartimentação disciplinar, nas áreas de habilitação do curso ((História, Geografia, Ciências Sociais e Filosofia). Ao mesmo tempo, estão incluídas componentes que abrangem áreas temáticas ligadas à educação do campo, movimentos sociais, questões ambientais, questões sociais ligadas à desigualdade e à pobreza e psicologia.

Em relação à Pedagogia da Alternância, o texto do projeto diz que a sua matriz curricular é organizada para integrar o tempo comunidade com as atividades realizadas na universidade. O carga horária do curso é assim dividida em uma carga horária de *tempo escola* (ou tempo universidade) e *tempo comunidade*.

Toda a matriz curricular é construída a partir da integração do tempo escola e o tempo comunidade. Entendendo o tempo escola como o período em que o estudante participa das atividades de ensino-aprendizado no espaço universitário e o tempo comunidade, o período em que o mesmo participa e promove atividades necessárias à sua formação acadêmica no espaço em que vive, em sua comunidade, construindo saberes acadêmicos à partir de sua realidade cotidiana. Neste sentido, toda estrutura curricular foi concebida para integralizar componentes pedagógicos teóricos, em sala de aula, e atividades práticas, realizadas no espaço comunitário dos alunos, em conformidade com o já citado Parecer CNE/CEB n. 1/2006.

O período de *tempo comunidade* dura aproximadamente quatro semanas a cada semestre letivo. Ele funciona da seguinte forma: os professores propõem a cada semestre um eixo temático dentro qual serão desenvolvidas atividades e vivências teórico-práticas planejadas e dirigidas. Os discentes se inscrevem em um dos eixos propostos (dentro de um limite preestabelecido de estudantes para cada equipe de trabalho), formam equipes de trabalho e participam das atividades durante um mês. Predominam temas nesses eixos: Cidadania no Campo e Direitos Humanos; Justiça e injustiça ambiental; Agroecologia e Permacultura; Educação do Campo; Saúde das populações tradicionais e populações do Campo; Ecofeminismo. Esses eixos de trabalho precisam estar interligados com as ementas do Tempo Universidade, e a expectativa no projeto é que levem os estudantes a experimentar uma formação contínua que integre teoria e prática.

O fluxo curricular do curso é organizado da seguinte forma:

Primeiro período: Filosofia I; Oficina de Leitura e Escrita; Introdução aos Estudos ao Estudos das Ciências Humanas e Sociais I; Metodologia de Estudos e Pedagogia do Campo I; A Questão Agrária no Brasil I.

¹⁰ projeto da LEC da UFF

Segundo período: Psicologia da Educação; Filosofia II; Geografia Humana; Ciências Sociais Aplicadas à Educação do Campo I; Didática.

Terceiro período: Estudos Históricos; Planejamento e Gestão Comunitária; Geografia Agrária; Educação Inclusiva I; Educação e Sustentabilidade I.

Quarto período: Organização da Educação no Brasil; EJA Aplicada à Educação do Campo; Ciências Sociais Aplicadas à Educação do Campo II; História Contemporânea I; Pesquisa e Prática Educativa I.

Quinto período: Temas Filosóficos para a Educação do Campo; Educação e Saúde I; História e Cultura dos Povos Indígenas; História Contemporânea II; Pesquisa e Prática Educativa II.

Sexto período: Geografia Aplicada à Educação do Campo; Formação Sócio Espacial Brasileira; História do Brasil I; Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo; Pesquisa e Prática Educativa III.

Sétimo Período: Sociologia da Educação do Campo; Educação e Relações Étnico-Raciais I; Trabalho de Conclusão de Curso I; Libras; Pesquisa e Prática Educativa IV.

Oitavo Período: História do Brasil II; Saberes da Terra, Cultura Popular e Patrimônio Imaterial; História e Cultura Afrobrasileira; Direitos Humanos e Cidadania do Campo I; Trabalho de Conclusão de Curso II.

3.2.2 A licenciatura e a relação com a Pedagogia da Alternância

As práticas realizadas durante o *tempo comunidade* na Licenciatura da UFF se apresenta no discurso do projeto como a materialização da pedagogia da alternância. O tempo universidade e o tempo comunidade são destinados a se integrar, buscando um processo de articulação entre teoria e prática.

Um dos aspectos específicos que tentei observar no projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UFF foi como ele incorpora em seu discurso as perspectivas educacionais e políticas amadurecidas dentro dos movimentos sociais do campo no Brasil. Nota-se em termos gerais que a expressão movimentos sociais aparece no projeto sobretudo associada com o tempo comunidade, com as ações de extensão e com os estágios. Não há, no entanto, um tratamento mais detido sobre o que orienta politicamente os movimentos sociais do campo e

quais são suas reivindicações em termos educacionais. Ou seja, carece de uma pedagogia do movimento, que provavelmente só aparece nos conteúdos dos componentes curriculares, como objeto de estudo.

Ao longo do documento percebe-se que as questões dos movimentos sociais do campo não estão ausentes das temáticas de estudo do curso. A matriz curricular contém componentes que se voltam diretamente para essas questões. São exemplos: A Questão Agrária no Brasil I; Planejamento e Gestão Comunitária; Geografia Agrária; Temas Filosóficos para a Educação do Campo, Geografia Aplicada à Educação do Campo; Formação Sócio Espacial Brasileira, Movimentos Sociais e Educação Popular do Campo, Sociologia da Educação do Campo, Direitos Humanos e Cidadania do Campo I. Alguns outros componentes, que contém "Campo" em seus títulos, sugerem ser ensino de metodologia, voltadas a entender o campo, de fora dele.

Não se percebe no projeto uma justificativa mais contundente que relacione a existência do curso com a história das lutas pela educação do campo no Brasil. A rigor, o projeto adota uma postura mais técnica de organização curricular. Peca, por isso, em explicitar melhor a sua orientação político-pedagógica. O que se reflete, como veremos adiante, em sua estrutura metodológico-didática.

Um segundo aspecto que busquei observar no projeto foi a relação da proposta de formação do curso com a Agroecologia. Isso porque a Educação do Campo deve pressupor uma base formativa que não leva em consideração apenas o conhecimento cognitivo. Ela defende um projeto de educação integral, que tenha relação com a realidade na qual estão inseridos os que se educam. Essa realidade, se consideramos o sujeito camponês, tende a ser predominantemente marcada pela Questão Agrária, que envolve as contradições relacionadas à produção agrícola e agropecuária no campo. A agroecologia marca um posicionamento ideológico contra um determinado modelo econômico, agroindustrial, capitalista, predominante no campo, que condiciona um modo de vida altamente desfavorável para os trabalhadores (em termos de saúde, econômicos, culturais e políticos). A agroecologia representa um caminho de emancipação pelo trabalho, uma *pedagogia da terra*, que promete um estado de coisas mais próximo do Bem Viver (como mencionei anteriormente).

Elton Teles e Daniel Carvalho Leite, compilando considerações de outros autores sobre a relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia, conseguem mostrar como essa relação é orgânica, e não acidental ou opcional.

Nos últimos anos, os agricultores familiares, assentados e povos indígenas, por meio de suas organizações e movimentos sociais, reagiram contra a perspectiva hegemônica de difusão do conhecimento, experimentando e colocando em prática inúmeras iniciativas de educação, pesquisa e extensão com base nos princípios da agroecologia e preceitos da educação do campo (SOUSA, 2015).

Esse modelo de agricultura teve origem a partir da resistência e luta da sociedade camponesa ao agronegócio e as necessidades de uma agricultura que fosse sustentável e que respeitasse a identidade local de cada comunidade rural (SILVA; MIRANDA, 2015).

A agroecologia não é um conceito estático e mecânico, visto que ela se constitui na diversidade dos chamados movimentos sociais do campo e das florestas, nas ações práticas e formulações teóricas que estão em constante processo de transformação decorrentes da diversidade das características políticas, sociais e culturais de cada comunidade (PIRES, 2017).

Para Moreira (2003), o termo agroecologia tem sido utilizado amplamente associado à noção de agricultura sustentável ou referindo-se a determinadas práticas agrícolas relacionadas a modelos tecnológicos que se baseiam na diminuição de impactos ao meio ambiente, em que se constata uma polissemia em relação ao termo.

No âmbito dos movimentos sociais vinculados à via camponesa, entretanto, o termo agroecologia engloba “o cuidado e defesa da vida, produção de alimentos, consciência política e organizacional” (GUHUR; TONÁ, 2012).

Considero assim impensável um projeto de formação de educadores do campo sem algum aterramento na agroecologia. No entanto, o projeto da UFF não menciona a agroecologia, ainda que ela apareça na experiência de formação do curso através de projetos de extensão e trabalhos individuais de docentes que a incluem dentro das atividades de determinados componentes curriculares.

O importante aqui talvez seja pensar o quanto a ausência da agroecologia e do diálogo mais intenso com os movimentos sociais na matriz curricular desarticulam no curso a experiência de uma pedagogia interdisciplinar, capaz de formar educadores aptos a trabalhar dentro de uma abordagem interdisciplinar de educação.

Lendo o projeto formei um entendimento de que são justamente estas duas frentes de ação educativa (a *pedagogia do movimento* e a *pedagogia da terra*) que teriam mais potencial para ativar a interdisciplinaridade nos métodos didáticos-pedagógicos do curso. E, por isso mesmo, entendo o curso como tendo uma matriz curricular que não se organiza de modo a explorar de maneira mais proveitosa as possibilidades da interdisciplinaridade. A ausência de eixos temáticos calcados na agroecologia e nas demandas concretas das áreas de reforma

agrária do Estado do Rio de Janeiro, como acontece na Licenciatura da UFRRJ, embota o funcionamento mais ativo da interdisciplinaridade. Esta acaba acontecendo de maneira isolada, nos projetos de extensão e de pesquisa, e no tempo comunidade, mas não nas práticas de ensino dos componentes do fluxo curricular do curso.

A seguir passo a um exame rápido sobre como o projeto apresenta o tema da interdisciplinaridade em seu discurso.

3.2.3 Interdisciplinaridade no projeto da Licenciatura em Educação do Campo da UFF

O projeto da LEC da UFF se apresenta como multidisciplinar e interdisciplinar. Os dois conceitos estão colocados já nos objetivos gerais e específicos do curso da seguinte maneira (cito apenas alguns dos objetivos gerais e específicos):

Objetivos gerais:

- Desenvolver estratégias de formação para a docência multidisciplinar em uma organização curricular por áreas do conhecimento nas escolas do campo;
- Desenvolver ações pedagógicas nas quais a pesquisa é a síntese teórico-prática na busca por uma intervenção interdisciplinar dos fenômenos relacionados à formação para a docência no e do campo;

Objetivos específicos:

- Habilitar professores para a docência multidisciplinar em escolas do campo nas grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas e Sociais;
- Capacitar docentes para uma atuação pedagógica de perspectiva multi e interdisciplinar com vistas à formação humana em sua totalidade;
- Desenvolver como elemento fundamental de investigação a concepção interdisciplinar de forma que se tornem eixos investigativos em nosso instituto e que o egresso também possa continuar este trabalho investigativo em suas práticas pedagógicas.

Avaliando a matriz curricular, no entanto, a impressão imediata que ele gera é que não há uma concepção de interdisciplinaridade que o organiza. Nele podemos verificar componentes cujos títulos não transpõem uma concepção formativa em que aprender significa aprender disciplinas. Remete por isso mais imediatamente a uma formação multidisciplinar ou pluridisciplinar. Estes são conceitos que ainda expressam restrição e hierarquização do conhecimento respeitando os limites entre as disciplinas e não valorizando a transversalidade. No relatório que respalda as *Diretrizes Curriculares Nacionais* de 2013, sobre a multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade é dito o seguinte:

Enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo. Segundo Nicolescu, a pesquisa pluridisciplinar traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

Esse posicionamento está ainda, de certa maneira, entrelaçado com uma visão positivista do conhecimento. Entendo que trata-se de um curso recente, em construção, buscando ainda ganhar identidade dentro de uma universidade cujos cursos são predominantemente alinhados com uma abordagem positivista de conhecimento, mas é antigo o suficiente para não se manter preso nessa armadilha positivista em seu projeto. Isso expressa uma certa distância do curso com as pautas das lutas por uma Educação do Campo. Como aqui não avalio o curso na prática, não posso fazer considerações agora se ela se prende ou não nessa armadilha.

É claro que se percebe no projeto uma disposição para a interdisciplinaridade, já que a expressão consta no nome do curso, mas parece faltar no projeto uma clareza sobre como ocorre a transversalidade entre disciplinas na matriz curricular.

Por outro lado, a matriz curricular parece focar mais na formação para as habilitações (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), como fosse um curso que capacita um educador para atuar em escolas do campo de maneira polivalente, em quatro áreas diferentes do conhecimento. Nesse sentido, o projeto e a matriz curricular parecem ser mais de um curso que forma educadores polivalentes de História, Geografia, Sociologia e Filosofia para atuarem em escolas *no* campo. Mais do que um curso para formar educadores *do* campo. Apesar de ter interdisciplinar no nome, o curso se mostra muito mais como um curso multidisciplinar e pluridisciplinar em Ciências Humanas e Sociais, focado em questões do campo.

Isso porque, no meu entender, não se evidencia "uma transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos" (Diretrizes). Isso ocorre na UFRRJ por causa do componente denominado *Trabalho Integrado*, da construção da matriz do curso por eixos e da ênfase que o curso dá à Pedagogia da Alternância, como mostrei.

Entendo que falta ao projeto acentuar essa transversalidade através justamente da centralização da pedagogia da alternância e da educação popular (*pedagogia do oprimido*), do estreitamento de seu vínculo com os movimentos sociais do campo (*pedagogia do movimento*), e da agroecologia (*pedagogia da terra*), tornando o curso voltado mais para fora do que para dentro da universidade. Menos "ensimesmado" e mais "extensionado". Menos voltado a formar educadores polivalentes para lecionarem Ciências Humanas e Sociais *no* campo e mais voltado a formar educadores *do* campo.

CONCLUSÃO

O projeto das duas instituições tem pontos bastantes diferentes entre alguns assuntos, principalmente em relação aos pressupostos sobre o conhecimento.

A LEC da UFRRJ tem quase 12 anos de existência. Tal como seu projeto declara, sua criação se deu com um forte vínculo com os movimentos sociais do campo da região onde está instalado. Por isso, a valorização da pedagogia da alternância, do diálogo constante com os movimentos sociais e da agroecologia como pilares que estruturam a sua matriz curricular, no discurso e na prática. Isso exige que a formação pedagógica ofereça uma experiência de formação interdisciplinar, pois é ela viabiliza um diálogo com os povos do campo, com os movimentos sociais, das disciplinas entre si e permite assim acolher a agroecologia em diálogo com todos os outros componentes do currículo.

A LEC UFF nasceu em 2015, sem a participação direta em sua construção de agentes dos movimentos sociais do campo. Foi idealizada distante do calor das discussões que mobilizam politicamente os trabalhadores do campo e não conseguiu incorporar devidamente ainda o sentido da pedagogia da alternância e da educação popular (Uma pedagogia do oprimido) ao seu projeto político-pedagógico. Isso porque a alternância e a educação popular aparece no discurso como complementar à matriz curricular e não como o seu alicerce.

Os dois cursos demonstram um desejo de superar uma visão positivista do conhecimento, que separa os saberes em disciplinas, mas um, o da UFRRJ parece adotar em seu projeto uma estratégia melhor para isso, a partir da pedagogia do oprimido, do movimento e da terra. Estas, segundo posso deduzir do projeto, podem permitir formar educadores quer representem idealmente os sujeitos do campo, mas que se formem junto com a experiência de suas condições concretas de vida, dialogando com eles. Por outro lado, através da agroecologia, presente no currículo como eixo ordenador, conseguem formar uma visão utópica e crítica do campo, e não estereotipada.

A licenciatura da UFF está no início de um processo de reforma do seu PPC e terá a oportunidade de redirecionar a sua concepção político-pedagógica. Na minha visão, a reforma deverá reconsiderar primeiramente o lugar da pedagogia da alternância e da educação popular. Em segundo lugar, o diálogo com os movimentos sociais do campo. E, em terceiro lugar, o

posicionamento da agroecologia como eixo temático. Ou, de maneira mais geral, o lugar da pedagogia da terra no projeto.

Desse modo, creio que fará todo sentido a adoção integral de uma pedagogia interdisciplinar, justificando assim a presença dessa expressão no nome do curso.

Talvez seja necessário, na revisão do projeto do curso, voltar ao núcleo da razão de ser da Educação do Campo e reconstruir a partir daí o seu discurso de embasamento e a sua matriz curricular do curso. Acredito que assim a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo UFF conseguiria alinhar melhor, politicamente e pedagogicamente, à história da educação do campo e ao seu futuro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M.C. (org.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis (RJ), Vozes, 2011.

BICALHO, R., ABBONIZIO, A. A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *in* AGUILERA, J.G., ZUFFO, A. M.. Enfoque Interdisciplinar na Educação do Campo. Ponta Grossa (PR): Atena, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 36/2001: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002: Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Secad, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad. Edital de convocação nº9, de 29 de abril de 2009: Instituições Públicas de Educação Superior – IES públicas – para apresentarem projetos de Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais, considerando as diretrizes político-pedagógicas. Brasília: secad, 2009

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO. Resolução/CD/FNDE/ nº6 de 17 de março de 2009: Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília: FNDE, 2009.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Casa Civil, 2010

BRASIL. Ministério da Educação – MEC; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI. Edital de seleção nº 02/2012 - SECADI/M, de 31 de agosto de 2012: Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior – IFES, denominação utilizada para designar as Universidades Federais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília: SECADI, 2012

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

