

Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender

Maria Zenaide Alves¹, Wender Faleiro²

^{1, 2} Universidade Federal de Goiás - UFG. Regional Catalão. Unidade Acadêmica Especial de Educação (UAEE). Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120, Setor Universitário. Catalão - GO. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: zenpiaui@yahoo.com.br

RESUMO. Este texto busca contribuir com o debate acerca dos desafios postos ao trabalho educativo interdisciplinar, apresentando a análise reflexiva de algumas práticas desenvolvidas em um curso interdisciplinar de formação de professores. Partimos da ideia de que há, na educação brasileira, uma monocultura do saber que privilegia a forma de organização fragmentada e descontextualizada do conhecimento. Essa forma de conceber o conhecimento, em todos os níveis de ensino, constitui-se um entrave aos educadores que tentam adotar outras pedagogias. Assim, quando nos deparamos com o desafio de mudar essa lógica cartesiana do processo educativo, a primeira pergunta que nos vem à mente é: como fazer isso acontecer na prática? Não há uma resposta única a essa pergunta porque não há uma receita. Este é o cenário que está posto a nós, professores das Licenciaturas Interdisciplinares. Assim, este trabalho evidencia alguns elementos por meio dos quais temos pautado essa perspectiva interdisciplinar, extrapolando os muros da universidade e os limites da sala de aula. Partimos de uma reflexão acerca da formação de professores na atualidade; apresentamos algumas notas sobre a formação de professores das Licenciaturas em Educação do Campo e apresentamos, por fim, cinco práticas desenvolvidas em um curso interdisciplinar de formação de professores de uma IES do estado de Goiás.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Educação do Campo, Formação de Professores.

Interdisciplinarity in teacher training in a LEDOC: challenges of teaching and learning

ABSTRACT. This text seeks to contribute to the debate about current challenges on interdisciplinary educational work, presenting a reflexive analysis of some practices developed within an interdisciplinary initial teacher education program. We start from the idea that in the Brazilian education exists a monoculture of knowledge which favors a fragmented and decontextualized way of organizing knowledge itself. This way of framing knowledge represents an obstacle to educators who have tried to adopt other pedagogies in all education levels. Therefore, we are confronted with the challenge of changing the Cartesian logic of the educative process, and a primary question that comes to our minds is: how can we put this change into practice? There is no single answer, nor a recipe for responding to this question. It is the scenario put before us who are professors of interdisciplinary undergraduate programs. Thus, this article shows some of the elements through which we have developed an interdisciplinary perspective. It is an approach that goes beyond the walls of the university and classroom boundaries. Starting from a reflection about contemporary teacher education, we also present some considerations regarding initial teacher training within the Degree in Rural Education. Finally, this piece discusses five practices developed in an interdisciplinary program focused on interdisciplinary teacher training at a Higher Education institution in Goiás state.

Keywords: Interdisciplinarity, Rural Education, Teacher Training.

Interdisciplinaridad en la formación de profesores en LEDOC: retos a enseñar y aprender

RESUMEN. Este texto busca contribuir con el debate acerca de los retos puestos al trabajo educativo interdisciplinar, presentando análisis reflexivo de algunas prácticas desarrolladas en un curso interdisciplinar de formación de profesores. Partimos de la idea de que hay, en la educación brasileña, una monocultura del saber que privilegiarla la forma de organización fragmentada y descontextualizada del conocimiento. Esta forma de concebir el conocimiento, en todos los niveles de enseñanza, se constituyó un obstáculo a los educadores que intentan adoptar otras pedagogías. De este modo, cuando nos encontramos con el reto de cambiar esta lógica cartesiana del proceso educativo, la primera pregunta que se nos viene en mente es: ¿cómo esto pase en la práctica? No hay una respuesta única a esta pregunta porque no hay una receta. Este es el escenario que nos fue puesto, profesores de las Licenciaturas Interdisciplinares. De este modo, este trabajo evidencia algunos elementos por medio de los cuales tenemos centrado esta perspectiva interdisciplinar, extrapolando los muros de la universidad y los límites del aula. Partimos de una reflexión acerca de la formación de profesores en la actualidad; presentamos algunos apuntes sobre la formación de profesores de las Licenciaturas en Educación Rural e presentamos, finalmente, cinco prácticas desarrolladas a lo largo del curso interdisciplinar de formación de profesores de una IES de estado de Goiás.

Palabras clave: Interdisciplinaridad, Educación Rural, Formación de Profesores.

Introdução

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi
Gabriel O Pensador – Estudo errado

O que é aprender? Como aprendemos? Como sabemos que aprendemos? Em que momento se dá a aprendizagem? Quem ensinou? Que recursos utilizados pelo aprendente e pelo ensinante são mais eficazes? Decorar é aprender? A música do rapper brasileiro Gabriel O Pensador nos desafia a pensar sobre essas questões, nos alertando, como ensinou Paulo Freire (2013, p. 34) que “transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Nessa perspectiva, as reflexões aqui apresentadas partem do pressuposto de que o processo de ensino e aprendizagem não cabe em uma pedagogia, no singular, mas em pedagogias, como defende Arroyo (2012) já no título de um dos seus livros: “Outros sujeitos. Outras pedagogias”. São essas pedagogias que precisam ser forjadas e legitimadas dentro do processo que está em curso, de propostas de formação de professores na perspectiva contra-hegemônica, como propõem as Licenciaturas em Educação do Campo (Ledocsⁱ).

Sabemos que as propostas de ensino interdisciplinar ainda encontram resistências, visto que ainda vigora na educação brasileira o paradigma educacional pautado no modelo cartesiano e na monocultura do saber. Esse modelo privilegia alguns conhecimentos em detrimento de outros, tomando o saber científico como o único legítimo, válido e, portanto, o que deve ser privilegiado pelas instituições de ensino. Nessa perspectiva, outras formas de produção de saberes não são legitimadas, valorizadas nem estimuladas (Santos, 2007). Assim, os saberes que emergem da experiência (Bondia, 2002), os saberes comunitários (Brandão, 1992) ou mesmo os saberes produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais (Gomes, 2017) são desconsiderados nas práticas escolares hegemônicas.

Essa forma de conceber o conhecimento constitui um entrave a educadores de todos os níveis de ensino que ensaiam adotar outras pedagogias que valorizam os saberes discentes por meio de práticas educativas não hegemônicas. Embora o sistema de ensino brasileiro já dê sinais de uma transição paradigmática (Behrens, 1999) e sinalize no sentido de um referencial que busque romper com o modelo newtoniano-cartesiano de ensino,

como prevê o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as práticas escolares ainda não se apoiam nesta perspectiva. Assim, o grande desafio é fazer a concepção interdisciplinar se firmar e influenciar o processo educativo, as propostas pedagógicas e o fazer docente (Behrens, 1999) no cotidiano escolar.

De acordo com Thiesen (2008), o desenvolvimento de experiências verdadeiramente interdisciplinares ainda é incipiente, dada a complexidade de tais práticas, que demandam um diálogo fecundo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, promovendo a real integração das disciplinas. Ou seja, o trabalho interdisciplinar é, antes de tudo, um trabalho coletivo, que demanda o envolvimento dos diferentes sujeitos do processo educativo, não apenas para colocar em prática uma proposta, mas também para se lançar em uma busca incessante sobre como fazer acontecer tal proposta. Neste sentido, nosso desafio, como docentes de uma Ledoc, é assumir uma postura educativa que não conhecemos empiricamente, visto que não a experimentamos em nosso processo formativo, uma vez que não fomos educados dessa forma; e que estamos tentando nos apropriar teoricamente. Não é raro ouvirmos em reuniões de departamento comentários de colegas

sobre nosso desafio de “consertar um avião em pleno voo”, dadas as dificuldades que temos enfrentado para trabalhar em um curso interdisciplinar.

Como temos trabalhado, então, nessa perspectiva em uma licenciatura interdisciplinar? O que caracteriza o ensino interdisciplinar em nossas práticas? Como fazemos interdisciplinaridade? Fazemos projetos interdisciplinares ou práticas interdisciplinares? Que tipo de atividades temos desenvolvido nessa perspectiva? Quais os referenciais teóricos? Quais os principais desafios? Em que experiências nos ancoramos?

O objetivo deste trabalho é olhar para algumas de nossas práticas de uma maneira crítico-reflexiva, na expectativa de que, com esse exercício, possamos abrir o diálogo com outros educadores e educandos na perspectiva de que essa interlocução nos ajude na construção dessa prática interdisciplinar. Assim sendo, trazemos ao debate as seguintes práticas interdisciplinares desenvolvidas na Ledoc da Universidade Federal de Catalãoⁱⁱ: Dicionário interdisciplinar; Horta, pomar e jardim aromático; adágios e produção de vídeos. Essas práticas são (foram) utilizadas em atividade de ensino e extensão e, a cada semestre, são avaliadas e discutidas no coletivo, analisando-se os potenciais e as limitações dos mecanismos

do ensinar e do aprender a partir de tais práticas.

Não temos a pretensão de apresentar modelos ou receitas, visto que a interdisciplinaridade tem como premissa uma formação contextualizada e, assim sendo, são as demandas locais que apontarão os caminhos e não experiências externas. Esse pressuposto nos obriga a superar a invisibilidade dos sujeitos da nossa prática a partir do seu próprio chão e construir as práticas com eles (e não para eles), em uma perspectiva educacional problematizadora. Portanto, a interdisciplinaridade é entendida pelos autores (e trabalhada na Ledoc por meio de práticas como as analisadas neste artigo) não apenas como uma abordagem teórica, mas também, e principalmente, como “um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, buscando romper com o caráter de hiperespecialização e com a fragmentação dos saberes”. (Thiesen, 2008, p. 546).

Contextualizando o debate

Há um adágio popular, de autoria desconhecida, que costumamos adotar em nossas práticas, quando precisamos explicar aos discentes porque é imprescindível conhecer o sujeito da nossa prática e porque precisamos de uma

formação em diálogo consistente com a realidade: “Para ensinar latim a Pedro é preciso conhecer latim e conhecer Pedro”. É por aí que começamos a trabalhar o pensamento contextualizado, por entendermos a interdisciplinaridade como uma proposta que busca a dialogicidade e a integração do conhecimento e dos sujeitos (Thiesen, 2008).

O modo como nos relacionamos com os saberes, escolares ou não, há tempos desafia educadores, professores, pais, pesquisadores e gestores educacionais. A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem tem dedicado especial atenção a esses aspectos da condição humana e muito se tem avançado desde as proposições dos inatistas, com apontamentos generalizantes e deterministas que atribuíam a fatores biológicos a capacidade de aprender e apregoavam a possibilidade de se medir a inteligência humana (psicometria) por meio de testes padronizados. As contribuições de tais proposições para os conhecimentos acumulados são inegáveis e os avanços visíveis, contudo, hoje sabemos que diversos fatores, tanto intrínsecos como extrínsecos, influenciam na aprendizagem. Dos fatores internos não trataremos aqui, visto que a análise que nos propomos se dará do ponto de visto sociológico, mas tentaremos contribuir

com as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas em um curso de Educação do Campo.

As experiências de formação de professores do campo no Brasil, inicialmente denominadas Pedagogia da Terra, e seus antecedentes históricos já foram apresentados em algumas publicaçõesⁱⁱⁱ e não nos cabe aqui retomar. Importa ressaltar, no entanto, uma característica comum apontada por todos esses estudos que analisam as origens dos cursos de Educação do Campo, que é a proposta de pensar uma educação contextualizada e não fragmentada (que se contrapõe ao modelo de educação rural). Esse novo modelo, denominado por alguns teóricos como o “paradigma da educação do campo”. (Lemos, 2018, p. 214), embora não se possa afirmar que superou o paradigma da educação rural, uma vez que, esses paradigmas coexistem hoje no Brasil, tem acumulado experiências que, sem dúvida, são contributos importantes para o pensamento educacional brasileiro. Assim, o que se busca com as questões aqui apresentadas é pontuar algumas reflexões que possam contribuir com a construção desse paradigma educacional, sem a pretensão de se apresentar reflexões conclusivas.

As práticas educativas aqui apresentadas vêm sendo desenvolvidas em uma Ledoc que foi implantado na Universidade Federal de Catalão (UFCat) a partir do edital de seleção Nº 2/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012. O processo de implantação do curso ainda está por ser analisado, muito embora iniciativas isoladas, de docentes e discentes, venham trazendo ao longo desses cinco anos importantes apontamentos^{iv}. Na UFCat, o curso atende, em sua maioria, estudantes moradores da região Sudeste de Goiás. Embora muitos desses estudantes estejam morando na cidade de Catalão, outros tantos vivem em pequenas cidades desta região, que caracterizamos como municípios rurais, nos termos de Da Veiga (2003). Este autor defende que a tese da urbanização do Brasil há que ser repensada, uma vez que o país contabilizava na virada de século XX mais de mil municípios com menos de dois mil habitantes. Este é o caso de Anhanguera, município na microrregião de Catalão e do qual recebemos muitos educandos, cuja população, de acordo com o censo de 2010, era de 1.020 habitantes. Portanto, as escolas desses municípios, mesmo localizadas no perímetro urbano, são consideradas do campo, de acordo com a legislação vigente. O documento

Cadernos SECAD 2 (Brasil, 2007b, p. 14),
define assim as escolas do campo:

... são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo.

Dadas as especificidades e características econômicas e culturais desses pequenos municípios, acreditamos que a educação nesse contexto deve ser pensada na perspectiva do paradigma da Educação do Campo.

Os cursos de Educação do Campo em todo o Brasil funcionam em regime de Alternância, através de tempos de formação que se alternam: Tempo Universidade (TU, também denominado Tempo Escola - TE) e Tempo Comunidade (TC). Na UFCat o TU corresponde a 70% da carga horária de cada disciplina e o TC a 30%. O modelo de formação por alternância permite o intercâmbio e a socialização de atividades interdisciplinares no processo de formação.

Ao organizar metodologicamente o currículo por alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, a proposta curricular da licenciatura objetiva integrar a atuação dos sujeitos educandos na construção do conhecimento necessário à sua

formação de educadores, não apenas nos espaços formativos escolares, como também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo. (Molina & Freitas, 2011, p. 28).

Assim, as estratégias definem-se tendo como eixo a valorização das vivências socioculturais dos estudantes, por meio do uso de metodologias que promovam o intercâmbio entre formação acadêmica e experiência de vida na comunidade.

Por que repensar a formação de professores?

A cultura escolar dominante, no modelo acadêmico tradicional, é desafiada a considerar novas formas de pensar e organizar o fazer pedagógico, com a finalidade de acolher os novos sujeitos no espaço acadêmico, afinal, “se os educandos são Outros, a docência, os docentes poderão ser os mesmos?”. (Arroyo, 2012, p. 26). A universidade, ao se ver obrigada a abrir as portas para a formação de professores do campo, também se obriga a abrir um canal de interlocução com os povos do campo. É no espaço escolar/acadêmico que se vê emergir respostas vindas dos movimentos sociais, que se tornam políticas de Estado, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo, e de governo, como os programas de formação de professores

pautados nos princípios da educação popular. Embora essas respostas políticas estejam se concretizando, em resposta aos questionamentos dos movimentos sociais, muito ainda há para se conhecer sobre essa área do conhecimento, sobre a realidade do campo brasileiro e sobre os sujeitos, nativos e moradores do vasto e complexo espaço que o compõe. É necessário e urgente conhecer, reconhecer e valorizar os diferentes modelos de ocupação, formatos de organização, culturas, costumes, modos de vida, religiosidades, composições e dispersões, lideranças, autoridades, conflitos, resistências, tensões, partilhas e solidariedades, marcadas por dinâmicas de permanências e deslocamentos, dentre outros processos, vivenciados e experimentados pelos sujeitos e comunidades rurais. Nesse sentido, acredita-se que um programa mais amplo, envolvendo o tripé de sustentação da universidade pública brasileira, precisa articular ações de ensino, pesquisa e extensão capazes de dar conta de responder a tais demandas.

O aporte teórico que nos orienta na análise das questões que nos inquietam no curso é pautado na educação libertadora e na interdisciplinaridade, o que não podia ser diferente. Não só por tratar-se de uma proposta de formação interdisciplinar por áreas do conhecimento (no caso a das em

Ciências da Natureza), mas pela própria concepção de educação que embasa as propostas da Educação do Campo.

O paradigma da Educação do Campo, sobre o qual não nos atermos, dados os limites desse texto, tem em sua gênese princípios que nos levam a pensar a formação de professores em uma perspectiva holística e, portanto, interdisciplinar. Tais princípios apregoam uma educação contextualizada, construída coletivamente pelos sujeitos do campo, e contestadora da perspectiva hegemônica de educação, de sociedade e de campo, respeitando e valorizando os camponeses em seus saberes, seus valores e sua cultura (Arroyo, Caldart & Molina, 2004). Assim a Educação do Campo contrapõe-se à Educação Rural, sendo colocada como dever do Estado, direito dos povos do campo e reivindicada como uma formação humana omnilateral. É nesse sentido que afirmamos que seus princípios exigem que sejam extrapolados os limites da visão cartesiana que orienta as perspectivas hegemônicas de educação em nosso país.

Cedro (2008) pontua que um dos grandes desafios para a formação de professores na atualidade é fornecer uma formação necessária para a promoção de saltos de concepções individuais de mundo para outras que reflitam os conhecimentos universais mais avançados obtidos pela

humanidade. Araújo e Moura (2005) compreendem a formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional, política e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho (o ensino e a aprendizagem) no qual está subjacente o conhecimento, que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho (a atividade) na qual está subjacente o ensinar e o aprender. Ressalta-se que acreditamos que a qualidade profissional se assenta não no saber ensinar, mas na relação dialética entre o ensinar e o aprender.

A formação dos professores nos moldes hegemônicos, segundo Cedro (2008), somente contribui para a reprodução do sistema vigente na sociedade contemporânea. Canário (2001) afirma que a escola padece de sentido para aqueles que nela trabalham, fazendo o contrário daquilo que diz. Tal constatação mostra-se bastante atual, visto que é vivenciada em nossas escolas, o que nos deixa um grande desafio no tocante ao direito à educação, de realizá-lo de fato, para além do discurso de que este se encontra garantido e efetivado. Ademais, a escola deveria buscar construir estratégias por meio das quais, valendo-se de medidas compromissadas com a universalização do acesso e da permanência, que

proporcionassem experiências educativas enriquecedoras. Que seja, realmente, assumida pelos profissionais da educação como um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à escolarização deve ter como pressuposto um ensino de qualidade para todos, de modo que a universalização não seja meramente contábil e que não (re)produza mecanismos de diferenciação, nos quais a diferença é tomada como ponto negativo da condição de existência humana e, portanto, elemento justificativo e fortalecedor da exclusão educacional e social. Cedro (2008) nos diz que “superar a alienação do trabalho escolar é a condição para uma produção real de sentido, independentemente da sua ‘instrumentalidade’ no acesso aos bens materiais e simbólicos”. Moura (2004) ressalta que “a atividade do professor é permeada pela relação entre sentido e significado” uma vez que “os sujeitos, para realizarem uma atividade, precisam compreendê-la como aquilo que vai satisfazer suas necessidades”. (Moura, 2004 *apud* Cedro, 2008, p.17).

Nessa perspectiva acreditamos que a formação de professores precisa motivar e propiciar a reflexão sobre o verdadeiro significado de sua prática profissional, como ela está imersa dentro de uma cultura e de um universo político e intencional.

Assim, a formação de professores sempre foi um tema complexo, o qual vem sendo discutido desde meados da década de 1940. Tal complexidade está envolta, de acordo com Silva, Brizola e Silva (2013), por relações culturais, políticas, econômicas, técnicas, científicas e mesmo subjetivas. E, com a expansão e universalização da educação básica, aumenta a demanda de professores e exige uma formação que atenda às diversas necessidades de um novo cenário escolar, com conhecimentos necessários para compreender a realidade e a necessidade de se ter compromisso por transformações sociais, em busca da construção de uma sociedade mais justa e democrática. Têm-se ainda como desafios da formação docente a pouca atratividade da profissão que, mesmo com políticas de valorização docente, ainda tem-se déficit de professores, principalmente de áreas específicas na Educação Básica.

O caso das licenciaturas em Educação do Campo

O Ministério da Educação (MEC) inicia em 2007 um conjunto de ações e programas referentes à formação dos professores da educação básica vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ações que visam colaborar com o aumento da qualidade do ensino público, especialmente do nível básico (Brasil,

2007a). A ação, denominada de *Ação de Valorização e Qualificação dos Professores*, dispõe de todas as ações e programas de formação inicial e continuada das diferentes secretarias do MEC. Especificamente ações da Educação do Campo vinham sendo construídas desde 2004. Para a constituição de uma Política Nacional de Educação do Campo foram integradas no Plano as ações das diferentes Secretarias do MEC. A nível Superior, a Educação do Campo se inseriu no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e de especialização. A formação inicial para educadores do campo foi contemplada no Plano de Ações Articuladas (PAR), com a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Carvalho, 2011).

A licenciatura em Educação do Campo foi potencializada com Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), com o intuito de promover o acesso à Universidade de grupos excluídos historicamente, como os camponeses. Logo, a Ledoc é voltada para pessoas do campo que têm o desejo de atuar como professores em suas comunidades, ou

sujeitos que já são professores nesse contexto, para fortalecer assim a conexão entre a vida do campo e os conhecimentos acadêmicos (Molina, 2014).^v

A proposição de cursos de Licenciatura em Educação do Campo se compromete com a formação inicial de professores específicos para as escolas do campo nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, com uma nova organização curricular construída por áreas do conhecimento, e comprometida com um percurso formativo voltado aos saberes e vivências sobre a realidade do campo no âmbito escolar. O intuito é desconstruir ideologias urbanocêntricas de ensino, focando em práticas pedagógicas que considerem as particularidades dos povos do campo e sua necessidade de emancipação e desconstrução de paradigmas segregacionistas e discriminatórios. Assim, Oliveira e Macêdo (2011), Silva e Gadelha (2012), defendem a necessidade de uma formação mais ampliada de professores para atuarem no campo, no sentido de produzir uma educação com sentidos, que acolham a cultura e os saberes desses sujeitos e mais, que valorize esse território, e que esse seja constituído por pessoas críticas, ativas e conscientes de seus direitos diante da sociedade. A Ledoc preconiza que a produção de conhecimentos seja realizada

de maneira interdisciplinar, utilizando a metodologia da Alternância, que consiste em dividir os dias letivos em dois tempos, o da Comunidade e o da Universidade. Tal metodologia tem o objetivo de fortalecer a conexão com a realidade do campo possibilitando, aos alunos e professores, a realização de reflexões e análises entre as vivências cotidianas com questões teóricas, além de evitar que estudantes residentes no campo tenham que se mudar, permanentemente, para as cidades (Costa, Alves & Faleiro, 2015).

Assim, um desafio para essa licenciatura é encontrar docentes do ensino superior empoderados e instrumentalizados a partir dessa lógica. Conforme análise do Ministério do Desenvolvimento Agrário sobre as licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais (Molina, 2014), esse um é um desafio complexo para Educação do Campo, pois há grande dificuldade em se ter professores formadores capacitados e familiarizados com ações interdisciplinares. Essa dificuldade é devida à própria estrutura e currículos encontrados nos cursos de formação de professores os quais estão inseridos e privilegiam os contextos urbanos, e têm como base a fragmentação do conhecimento em disciplinas.

Outro desafio encontra-se na dificuldade em articular

interdisciplinarmente os conteúdos teóricos e as realidades sociais do campo, o que acontece pela falta de conhecimento e vivências dos docentes sobre as especificidades do campo. Assim, faz-se necessário que ocorra a “apropriação teórica das questões que envolvem os processos em disputa no campo brasileiro, em torno das diferentes visões de modelo de desenvolvimento e de agricultura, quanto em relação ao desafio de exercitar o trabalho interdisciplinar” (Molina, 2014, p. 15). O Tempo Comunidade é um bom momento para que docentes que atuam na Educação do Campo estreitem os laços e conheçam as especificidades do campo. Os apontamentos aqui apresentados nos levam a voltar o olhar para algumas estratégias (tentativas) de práticas interdisciplinares utilizadas por docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Catalão.

Práticas interdisciplinares

1 - Ciclo de Debates

A interdisciplinaridade provoca diálogos generalizados de informações e de críticas que ampliam a formação geral e questionam a acomodação de conhecimentos específicos de cada área, favorecendo o trabalho coletivo. Em vez de disciplinas fragmentadas, a interdisciplinaridade postula a construção

de interconexões apresentando-se como uma estratégia eficaz contra a fragmentação do saber e diminui as fronteiras entre as disciplinas. Nessa perspectiva a organização curricular do curso da Ledoc da UFCat privilegia a interdisciplinaridade como forma de trabalho no ensino, na pesquisa e na extensão, e em seu currículo oferece semestralmente a disciplina denominada de Seminários de Integração, que tem como pressuposto constituir-se como um momento de socialização das práticas interdisciplinares desenvolvidas ao longo do semestre. Dessa forma, em 2015, elegemos o Ciclo de Debates como forma de trabalhar interdisciplinarmente, criando espaço de discussão de temáticas variadas, que surgem das necessidades diárias demandadas por docentes e discentes nas diferentes disciplinas. Assim, uma vez por mês realizamos um encontro para debater questões relativas à formação de professores do campo. Para nos auxiliar no debate contamos com convidados externos, que podia ser da academia (um pesquisador) ou da comunidade (um integrantes do movimento social, camponês, professor da Educação Básica, etc.) que deveria nos apresentar elementos da temática a ser debatida e auxiliar docentes e discentes nas reflexões sobre a temática. O ciclo de debates constituiu-se

uma estratégia impulsionadora da interdisciplinaridade e de uma prática mais reflexiva sobre a formação de professores em Educação do Campo, ajudando a diminuir as contradições e inquietações diárias presentes na atuação dos professores formadores de professores, devido às especificidades do campo. A interdisciplinaridade se torna, nesta busca, um mecanismo epistemológico de discussões mais amplas e concretas neste universo de se pensar no perfil do docente que irá atuar no campo. Os temas debatidos no período foram:

a) *O campo na perspectiva do Direito*, quando discutimos questões como: Quais os embates, conflitos e entraves enfrentados pelos povos do campo na história jurídica brasileira, seja no acesso à terra e aos direitos sociais e quais os possíveis reflexos para o acesso a educação escolar para os povos do campo?

b) *O campo na perspectiva das Políticas Públicas*: Como é concebido o campo historicamente nas políticas públicas e quais as especificidades consideradas relevantes para se pensar políticas educacionais específicas para os povos do campo? Quais as perspectivas para as escolas do campo e para os profissionais que estão se

formando para atuarem na Educação do Campo?

c) *O campo na perspectiva da Filosofia*: Quais as contribuições do pensamento filosófico para a compreensão do campo enquanto território de produção de cultura e saberes específicos e de que modo os educadores e educadoras do campo podem potencializar os conhecimentos filosóficos sobre o território nas suas práticas educativas?

d) *O campo na perspectiva da Literatura*: Como o campo brasileiro e os povos do campo são retratados na literatura brasileira? Quais são as imagens mais comuns, os personagens, os mitos e preconceitos sobre o rural presentes na literatura brasileira? De que modo os educadores do campo podem se apropriar desse conhecimento em suas práticas educativas? e) *O campo na perspectiva Sócio-histórica*: Quais os marcos significativos do processo de ocupação da terra ao longo da história do Brasil, suas lutas, conflitos e conquistas camponesas e as contribuições do pensamento sócio-histórico para se pensar as especificidades educacionais no campo, do campo e com os povos do campo?

f) *O campo na perspectiva da Biologia:* O que caracteriza os diferentes tipos de solos e biomas brasileiros e quais as contribuições desses saberes para se pensar as questões da educação para a sustentabilidade e a segurança alimentar para toda a sociedade brasileira?

g) *O campo na perspectiva da geografia:* Como pensar a questão da diferença e da desigualdade a partir do conceito de território, problematizando os diferentes territórios de ocupação dos povos do campo e as lutas pela terra, de modo a provocar um pensamento crítico-reflexivo acerca da Educação do Campo a partir do conceito de território?

h) *O campo na perspectiva da educação:* Afinal, o que é Educação do Campo? Quais os marcos da sua constituição na história da educação brasileira? O que a diferencia da educação rural? É possível dizer que estamos diante de uma nova área do conhecimento, de um novo paradigma educacional? Qual o futuro da Educação do Campo?

Sendo esta uma atividade curricular, dela participaram docentes e discentes, além da comunidade externa, uma vez que era uma atividade aberta ao público.

Devido à avaliação positiva, a atividade foi ampliada e tornou-se uma ação de extensão, de modo a acolher outros debates e outros públicos que não apenas a comunidade acadêmica.

2 - Dicionário Interdisciplinar

O dicionário interdisciplinar foi uma estratégia utilizada para articular os conhecimentos das disciplinas da área de conhecimento Ciências da Natureza com disciplinas pedagógicas. A ideia consiste em que ao longo do semestre os discentes selecionem conceitos, palavras-chave e até nomes de pessoas e/ou autores que consideram relevantes para o conhecimento estudado no período em todas as disciplinas. A ferramenta foi utilizada nos períodos iniciais do curso com o objetivo de auxiliar os discentes em dificuldades relativamente às leituras de texto acadêmico e à compreensão da ideia da interdisciplinaridade, materializando a produção ao longo do processo. Assim, os discentes eram estimulados a escrever, com base nas leituras realizadas, uma definição para o verbete, conceito, palavra-chave ou personalidade de acordo com seu entendimento a partir dos textos lidos e discutidos em sala de aula. Essa orientação nem sempre era seguida, visto que essa não era uma atividade desenvolvida em sala, e isso levava a uma tendência lógica de

recorrerem a um dicionário de sinônimos, o que nem sempre era eficiente, mas os levava à compreensão da necessidade de recorrer a diferentes fontes para compreender determinado conteúdo, por isso eram orientados a utilizar como fonte dicionários temáticos, como o Dicionário de Educação do Campo.

A ferramenta mostrou-se eficiente tanto para os docentes quanto para os discentes. Para os professores, o dicionário mostrou-se uma ferramenta de organização de saberes e articulação com a prática, além de tornar o currículo mais dinâmico, uma vez que os próprios discentes apresentavam demandas de conceitos que consideram importantes aprofundar. Se, por um lado, os professores orientavam conceitos que julgavam importantes e essenciais que constassem no dicionário, por outro os discentes levavam o debate para a sua própria vivência, ao colocar em evidência conceitos que por vezes passariam incólume pelo docente. Sobre esse aspecto, lembramos a discussão sobre agricultura familiar, quando apresentada a discussão sobre o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), os discentes imediatamente ligaram esse Programa a outro, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), porque havia alunas na sala que gostariam de fornecer a merenda para a escola e não

sabiam como proceder, não sabiam o que é uma chamada pública ou mesmo como fazer um orçamento. Assim foi feito em sala um levantamento de conceitos e palavras-chave e os estudantes levaram para a comunidade a tarefa de pesquisar verbetes como chamada pública, DAP (Declaração de Aptidão ao Pronaf), orçamento e outros termos essenciais que foram discutidos em sala.

Esta foi, sem dúvida, uma atividade que ganhou sentido, sobretudo quando os discentes foram desafiados a pesquisar na comunidade verbetes de interesse pessoal e/ou coletivo. O que se percebeu é que esses verbetes eram mais instigantes que os conceitos teóricos, por estar diretamente ligados à realidade em que viviam.

3 - Horta, Pomar e Jardim Aromático para o ensino Interdisciplinar de Ciências da Natureza

O ensino de Ciências da Natureza já possui em sua essência a interdisciplinaridade e, segundo Santos (2007), acaba culminando na transdisciplinaridade, porém as matrizes curriculares e a organização do conhecimento por disciplinas dificultam os diálogos entre os saberes e consequentemente a interdisciplinaridade não acontece de fato. Como uma estratégia para que ela se efetive, Bizzo (2010) sugere a utilização da horta escolar, e nós

expandimos, pela similaridade, para o pomar e jardim, por se tratar de espaços presentes no cotidiano de muitas pessoas e nas escolas brasileiras. Ademais, além de um espaço de cultivo de alimentos, ela pode e deve estar presente nas questões didático-pedagógicas em todos os níveis de ensino e ser um espaço de múltiplas aprendizagens que se comunicam com o cotidiano do aluno e une a teoria à prática das várias ciências.

Dessa forma, são ótimos espaços para a formação de professores na perspectiva interdisciplinar e o curso utilizou de espaços ociosos no campus para implantar o projeto. Assim, coletivamente e com a mobilização da comunidade acadêmica, iniciou-se o planejamento dos três espaços. Sem verba, os alunos e professores se mobilizaram em busca de doações e recursos para compra de ferramentas, mudas e sementes. Três meses já era perceptível como mudaram esses espaços e ampliaram as ideias e motivações com o trabalho interdisciplinar. Algumas possibilidades de trabalho interdisciplinar realizados nesses espaços foram: a) Solo - trabalhou-se os processos químicos, físicos e biológicos - da formação dos solos, a constituição do solo, os processos de nutrição e decomposição; b) Plantas - processos químicos, físicos e biológicos da fotossíntese, nutrição e

crescimento dos vegetais, morfologia e desenvolvimento; c) Atmosfera - processos químicos, físicos e biológicos da constituição da atmosfera, Ciclos de alguns Gases, Poluição, tipos climáticos; d) Água - processos químicos, físicos e biológicos do ciclo da água, poluição, crise hídrica; e) Promoção da saúde e meio ambiente - com cuidados na prevenção de doenças, alimentação saudável, orgânicos, relações ecológicas e preservação do meio ambiente.

A utilização de espaços abertos é uma estratégia de formação de professores interdisciplinar, pois envolve, além da interdisciplinaridade, processos de ensino e aprendizagem significativos que conciliam teoria à prática. Além de serem espaços facilmente encontrados nos mais diversos espaços escolares, servirão aos futuros professores de Ciências da Natureza como um laboratório ao ar livre, para trabalharem conceitos, procedimentos e valores com seus alunos da Educação Básica. A horta, o pomar e o jardim são espaços ricos em sentidos e significados que precisam ser explorados desde a Educação Infantil até a Universidade.

4- Uso de Adágios para o Ensino de Ciências da Natureza

No 1º semestre de 2016 os docentes do 2º período elegeram os adágios (tipo de

provérbio/ditado popular) como forma de trabalhar interdisciplinarmente e de relacionar os conhecimentos populares com os científicos, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais próximo da realidade dos acadêmicos. Apresentamos uma análise de alguns adágios e as possibilidades para o ensino de conceitos biológicos, químicos, físicos e psicológicos. Na disciplina de Ciências da Natureza – Biologia I, foram solicitados aos alunos que elessem alguns adágios que pudessem ser utilizados para o ensino de Ciências da Natureza. Os alunos, após realizarem pesquisas e reflexões sobre os adágios, entregaram, individualmente, os resultados que foram analisados pelo docente para posteriores reflexões coletivas, a fim de identificar e construir uma teia de possibilidades de estratégias de ensino de conceitos das Ciências da Natureza. Assim, 20 alunos apresentaram os seguintes adágios: 35% (7) “Filho de peixe, peixinho é”; 20% (4) “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, esses dois foram os mais citados. Tal foto se deve pela sua alta popularidade e de serem temas específicos que os alunos estavam estudando. Os demais alunos (45%) cada um citou um diferente: “A cara do pai escarrada e esculpida”; “Tal pai, tal filho”; “Uma maçã podre estraga todo o cesto”; “Quem não se comunica se

trumbica”; “Na natureza nada se cria, tudo se transforma”; “Quem nasce primeiro, o ovo ou a galinha?”; “Melhor prevenir do que remediar”; “Jaboti em árvore é enchente ou mão de gente”; “Ai, Ai, Ai carrapato não tem pai”. A partir deles dividimos as possibilidades de trabalho interdisciplinar com os adágios citados: Solo; Plantas; Atmosfera; Água; Genética; Promoção da saúde, meio ambiente e aprendizagem. O uso dos adágios é um resgate da cultura popular, pois são ricos em sentidos e significados que precisam ser explorados em todos os níveis de ensino e espaços educativos e, nesta ação, mostrou-se um elemento empírico importante para discutir questões curriculares durante o período.

5 - A criação de vídeos para o ensino interdisciplinar na formação de professores

Paulo Freire (1987), ao estabelecer a diferença entre a educação bancária e a educação problematizadora, sendo aquela uma educação em que o professor “deposita” os conhecimentos, promovendo a simples memorização, e esta, uma educação emancipadora, nos alerta para o potencial educativo da relação dialógica e da troca de conhecimentos promovida por essa ação educativa libertadora. O diálogo sistematizado promove a troca de conhecimentos e, como consequência, se

torna um espaço fecundo ao desenvolvimento da interdisciplinaridade. Nessa perspectiva, a disciplina de Ciências da Natureza – Biologia III optou pela criação de vídeos como estratégia de ensino interdisciplinar na formação de professores. Na disciplina de Políticas Educacionais, oferecida no 4º período do curso, após estudos sobre *Educação, saúde e sexualidade*, onde *Corpo* foi o eixo condutor de toda a temática, os alunos foram instruídos a realizar em duplas um vídeo sobre a temática: *Olhares, vozes e vieses sobre o corpo humano*. Eram livres para buscar, a partir dos estudos prévios e da realidade em que vivem, em diferentes grupos as concepções e sentidos de *corpo*.

Ao final foi realizado um encontro para reflexões coletivas, a fim de avaliar a atividade e a construção de movimentos de assimilação dos conhecimentos das diferentes áreas pelos discentes. O uso dos princípios da educação problematizadora proporcionou aulas envoltas por intensas discussões, pesquisas bibliográficas em torno do tema gerador. Nesse movimento de idas e vindas houve uma intensa participação da maioria dos alunos, que sempre se mostraram motivados e intrigados com os pontos e contrapontos encontrados na disciplina. A maioria das estratégias de estudo surgiu ao longo das aulas e muitas partiram dos próprios alunos

que traziam para as aulas muito da realidade vivida e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação.

A atividade do vídeo foi aliada ao Projeto de Extensão Diálogos com o Ensino Médio do interior goiano promovido pelo NEPCampo. Os grupos com seus respectivos “Problemas” (grupos queriam pesquisar, entrevistar sobre suas concepções de corpo) realizaram pesquisas bibliográficas, discussões e interação com as pessoas e/ou espaços onde os vídeos iriam ser produzidos; e coleta de autorizações e assentimentos necessários para a produção e divulgação do material. Foram produzidos cinco vídeos que foram apresentados e discutidos em sala de aula e, posteriormente, publicados na comunidade Juventudes Rurais no portal EMDiálogo.^{vi}

Foi nítido o envolvimento dos alunos com a atividade. Todos avaliaram a atividade como trabalhosa, mas muito rica, pois proporcionou contatos mais íntimos com os espaços escolares, pessoas e culturas, logo maior percepção de contrapontos presentes nos discursos educacionais, além de proporcionar momentos interdisciplinares com a Psicologia, Ética, Direito, Linguística e Comunicação, dentre outras para realizarem a atividade. A criação de vídeos se mostrou uma estratégia interdisciplinar

rica em sentidos e significados na formação de professores.

Para concluir, abrimos às contribuições...

O caminho da interdisciplinaridade está, sem dúvida, sendo construído. Embora não tenhamos uma resposta precisa de o quanto já percorremos, acreditamos que temos avançado nesse caminhar, à medida que se fortalecem concepções de educação pautadas em outro paradigma que não o da fragmentação e hierarquização dos saberes. O que buscamos com essas práticas foi desenvolver propostas educativas que estimulem a construção do conhecimento contextualizado, nos termos propostos por Behrens (1999), quando apresenta os desafios para uma prática pedagógica emergente.

Ao longo do curso temos procurado desenvolver atividades em contextos diversos e que tenham como característica a experiência em comunidades rurais distintas (assentamentos, agricultura familiar, pequenos produtores, distritos e povoados), de origem dos cursistas, com a finalidade de estabelecer a interlocução com a comunidade dos discentes e onde atuarão futuramente como professores. Ademais, temos promovido atividades de extensão e pesquisa articuladas às atividades de ensino, além de buscado

parcerias e intercâmbios com outras Universidades, instituições e movimentos sociais, visando ampliar as condições de aprimoramento das práticas pedagógicas, bem como criar espaços de formação que nos auxiliem na construção de práticas interdisciplinares.

Não é de se estranhar que nesse percurso nos deparemos com algumas resistências, tanto por parte de colegas como, por vezes, dos próprios discentes. Não é raro sermos indagados sobre tais práticas; sermos questionados sobre se estamos, de fato, “dando aula”; se os alunos estão realmente “aprendendo”; sobre a qual disciplina pertence tal conteúdo; sobre as demandas constantes por reuniões de planejamento; se tal matéria vai “cair na prova”; se faculdade é lugar de aprender a cuidar de jardim...

As práticas aqui analisadas são algumas possibilidades de trabalho educativo interdisciplinar. Algumas vêm se fortalecendo a cada ano, desde a introdução no curso, como a horta e o pomar e o Dicionário, outras não tiveram continuidade, como a produção de vídeo, mas todas mostraram enorme contribuição para o trabalho interdisciplinar. Não estamos convictos se estamos no caminho certo, nem ao menos se há esse caminho certo. O fato é que este é o caminho interdisciplinar que temos construído.

Sabemos que não é o único e nem estamos certos se é o melhor, mas o temos construído de maneira dialógica, com nossos discentes, com a nossa realidade e, por que não, com os nossos sonhos. É um caminho aberto a outros caminhantes que, certamente, podem ajudar a torná-lo cada dia mais caminhável.

Referências

- Araújo, E. S., & Moura, M. O. (2005). A aprendizagem docente na perspectiva histórico-cultural. In *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped* (pp 535-552), Minas Gerais.
- Arroyo, M. (2012). *Outros sujeitos. Outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Arroyo, M., & Caldart, R., & Molina, M. C. (2004). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Alves, M. Z., Borges, B. G., & Faleiro, W. (2014). Perfil dos discentes da Educação do Campo na UFG Regional Catalão. In *II Seminário Internacional de Educação do Campo* (pp. 1797-1811). Santa Maria, RS: UFMS.
- Brandão, C. R. (1992). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Behrens, M. A. (1999). O paradigma emergente e a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 80(196), 383-403.
- Bondia, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, 19(1), 20-28.
- Bizzo, S. E. (2010). *Hortas em Escolas Urbanas, Complexidade e Transdisciplinaridade: Contribuições para o ensino de Ciências e para a Educação em Saúde* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Campos, C. A. (2015). Procampo em Catalão: da Interdisciplinaridade que temos à que queremos. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 664-672.
- Carvalho, M. S. (2011). *Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Costa, E. R., Alves, M. Z., & Faleiro, W. A. (2015). Interdisciplinaridade no Curso de Educação do Campo: O Caso da UFG Catalão. *Enciclopédia Biosfera*, 11(20), 47-55.
- Faleiro, W., Alves, M. Z., & Borges, B. G. (2014). Experiência de implantação da licenciatura em Educação do Campo na UFG campus Catalão: desafios e perspectivas. In *II Seminário Internacional de Educação do Campo* (pp. 1797-1811). Santa Maria, RS: UFMS.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brasil. (2007a). Ministério da Educação. Secretaria Executiva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e Programas*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>

Brasil. (2007b). Cadernos SECADI 2. *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Recuperado de: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4531.pdf>

Caldart, R. S. (2002). Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. *Cadernos do ITERRA*, 6(2), 77-98.

Canário, R. (2001). Escola – crise ou mutação? In *Conferência: Espaços de Educação – Tempos de Formação* (pp. 152-160). Lisboa, Anais: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cedro, W. (2008). *O motivo de aprendizagem do professor de Matemática: uma perspectiva sócio-cultural* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Da Veiga J. E. (2003). *Cidades Imaginárias. O Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.

Freire, P. (2013). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Lemos, G. T. (2018). A política nacional para educação do campo no Brasil: que paradigmas alicerçam essa política? In Lima, I., Janssen, F. S., & Ferreira, M. G. (Orgs.). *Diálogos da Educação do Campo* (pp. 89-117). Recife, PE: Editora UFPE.

Molina, M. C., & Freitas, H. C. A. (2011). Avanços e Desafios na Construção da Educação no Campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31.

Molina, M. C. (Org.). (2014). *Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar*. Brasília, DF: MDA. Recuperado de:

http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf

Moura, M. (2004). Pesquisa Colaborativa: um foco na ação formadora. In Barbosa. R. (Org). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores* (pp. 315-355). São Paulo, SP: Editora da UNESP.

Oliveira, M. A. A., & Macêdo, M. M. (2011). Educadores do Campo: Caminhos e Desafios. In *III Congresso Norte-Mineiro – Pesquisa em Educação de Diferentes linguagens na formação de professores* (pp. 258-275). Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais.

Santos, B. S. (2007). *Renovar a Teoria Crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, SP: Editora Boitempo.

Silva, J. M., & Gadelha, L. (2012). O currículo e a Formação de professores na Educação do Campo. In *I Seminário Internacional Sociedade e Fronteiras*.

Silva, L. M., Brizola F., & Silva L. E. (2013). Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da UFPR Litoral: desafios e possibilidades para uma formação emancipatória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 524-541.

Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, 13(39), 545-554.

ⁱ Essa é a sigla mais utilizada pelas IES para identificar as Licenciatura em Educação do Campo. Outras siglas também são utilizadas como Lecampo, LEC, Educampo.

ⁱⁱ Antiga Universidade Federal de Goiás, *Campus Catalão*.

ⁱⁱⁱ Sobre as primeiras experiências ver, dentre outros, Antunes-Rocha e Martins (2011) e Caldart (2002).

^{iv} Cf. Alves e Faleiro (2014), Faleiro, Borges e Alves (2014), Alves, Borges e Faleiro (2014), Costa, Alves e Faleiro (2015) e Campos (2015).

^v Em 2012 houve uma Chamada Pública para selecionar Instituições de Ensino Superior para que desenvolvessem o curso de Licenciatura em Educação do Campo. No estado do Goiás foi aprovada a criação de dois cursos, ambos pela Universidade Federal de Goiás (UFG), um na Regional Catalão e outro na Regional Cidade de Goiás, que atualmente são os únicos no estado de Goiás.

^{vi} (<http://www.emdialogo.uff.br/content/juventudes-rurais>).

Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 21/05/2018

Aprovado em: 10/11/2018

Publicado em: 02/09/2019

Received on May 21th, 2018

Accepted on November 10th, 2018

Published on September, 2nd, 2019

Contribuições no artigo: Os autores foram responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

Conflitos de interesse: Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Maria Zenaide Alves

 <http://orcid.org/0000-0003-3830-3819>

Wender Faleiro

 <http://orcid.org/0000-0001-6419-296X>

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Alves, M. Z., & Faleiro, W. (2019). Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e5368. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5368>

ABNT

ALVES, M. Z.; FALEIRO, W. Interdisciplinaridade na formação de professores em uma LEDOC: desafios de ensinar e aprender. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e5368, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e5368>