

INTERDISCIPLINARIDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

INTERDISCIPLINARITY, CURRICULUM AND TEACHER TRAINING IN THE FIELD EDUCATION CONTEXT

Jaqueline da Costa Braz¹ - FFCLIC
Elaine Aparecida Galvão dos Santos² - UFN
Marcele Pereira da Rosa Zucolotto³ - UFN
Janaína Pereira Pretto Carlesso⁴ - UFN

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre a atuação de professores nas escolas do campo, abordando questões referentes ao currículo, práticas interdisciplinares e a formação continuada. A pesquisa realizada é do tipo bibliográfica de caráter qualitativo. Os resultados apontam que a efetividade da interdisciplinaridade no currículo escolar requer um trabalho conjunto entre gestores, professores, alunos e demais sujeitos integrantes da comunidade escolar, ou seja, a integração não deve ocorrer apenas na prescrição dos planos de estudos referentes às disciplinas escolares, mas os profissionais precisam rever conceitos, informações e metodologias aplicadas no ensino. Conclui-se que a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender e que as escolas devem investir na formação continuada como forma de proporcionar reflexões significativas sobre a prática pedagógica em benefício da educação do campo.

Palavras-chave: Educação do campo; Currículo; Interdisciplinaridade; Formação continuada; Prática docente.

ABSTRACT

The present study aims to reflect on the performance of teachers in the rural schools, addressing issues related to curriculum, interdisciplinary practices and continuing education. The research carried out is of the bibliographic type of qualitative character. The results indicate that the effectiveness of interdisciplinarity in the school curriculum requires a joint work among managers, teachers, students and other members of the school community, that is, integration should not only occur in the prescription of curricula referring to school subjects, but professionals need to review concepts, information and methodologies applied in teaching. It is concluded that interdisciplinarity is an important movement of articulation between teaching and learning and that schools should invest in continuing education as a way of providing meaningful reflections on pedagogical practice for the benefit of rural education.

Keywords: Rural Education; Curriculum; Interdisciplinarity; Continuing Education; Teaching Practice.

DOI: 10.21920/recei72018412714723

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72018412714723>

¹Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras Imaculada Conceição. Pós Graduação em Educação Infantil e Gestão Escolar. E-mail: jackcostabraz@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7372-5190>.

²Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Santa Maria. E-mail: elianeagalvaol@gmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3982-7297>.

³Doutorado em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marcelepr@hotmail.com / ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6856-8626>

⁴Doutorado pela Universidade Federal de Santa Maria no Programa de Pós-graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. E-mail: janapcarlesso@yahoo.com.br / ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8488-1906>.

INTRODUÇÃO

Os profissionais da educação do campo precisam criar espaços nos currículos escolares para que haja um diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, assim como, com os sujeitos de outros espaços sociais como forma de possibilitar a troca de experiência e saberes entre esses diferentes grupos. No entanto, nesse diálogo, o respeito às diferenças deve ser o ponto chave do processo educativo, pois somente através do diálogo entre os diferentes e do respeito aos mesmos construiremos um projeto educativo e uma sociedade democrática (LIMA, 2010).

Arroyo (2004, p. 74) defende que os profissionais da educação precisam compreender os alunos: “Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo”.

Deste modo, os currículos das escolas do campo devem permitir uma integração entre os conhecimentos científicos e os saberes populares, entre as experiências educativas vivenciadas nas escolas e as práticas sociais e culturais vivenciadas pelos alunos (LIMA, 2013). A produção de um currículo que “[...] busque a integração de conteúdos de diferentes campos, rompendo com a organização disciplinar”, deve se articular com os problemas da vida cotidiana, “buscando formas de trabalho que permitam ao aluno construir conhecimento, bem como diferentes habilidades intelectuais, formas de conduta e valores” (SANTOS, 2009, p. 13).

A interdisciplinaridade é um tema que merece atenção especial por parte da escola, principalmente no que se refere à metodologia utilizada pelos educadores, sendo que por muito tempo o ensino foi ministrado de maneira fragmentada, fora do contexto e do interesse dos alunos. Neste sentido, é necessário que a escola e os educadores possam refletir de que maneira os conteúdos estão sendo trabalhados e o quanto estão inter-relacionados e fazendo sentido na vida dos estudantes. A escola, portanto, deve estar envolvida em um planejamento contextualizado, que traga os recursos disponíveis na comunidade para o fazer pedagógico, articulando os conteúdos projetos de sustentabilidade e a utilização dos saberes da comunidade para a ação pedagógica. Perrenoud (1997) aponta uma natureza de obstáculos, visto que a interdisciplinaridade exige a modificação dos hábitos dos alunos, que necessitarão maior envolvimento nas tarefas, assim como mais transparência na elaboração de seus trabalhos e estudos. O mesmo diz respeito aos profissionais. Para que seja possível estabelecer um trabalho interdisciplinar, é preciso que as ações de cada educador sejam transparentes, que se saiba o que se faz e que se disponibilize a pensar junto com os demais profissionais envolvidos no projeto, considerando as necessidades que a questão impõe. Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29).

Além disso, os educadores que atuam nas escolas do campo devem contribuir para o processo de humanização dos estudantes. Espera-se, segundo Pimenta (2002, p. 18), que o docente mobilize os conhecimentos da teoria associados à didática a compreensão do ensino como realidade social, desenvolvendo “a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, em um contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Considerando o entendimento de que a Educação do Campo deve contemplar em seu currículo o contexto, os recursos disponíveis, as histórias de vida dos alunos e da comunidade na qual se inserem como suporte e referencial no planejamento e no trabalho interdisciplinar, buscando articular vivências e saberes para construir as identidades dos alunos, nesta pesquisa bibliográfica, será feita uma análise referente à importância da interdisciplinaridade no currículo

escolar no contexto da educação do campo, para contemplar as necessidades formativas dos docentes em detrimento da reflexão das práticas pedagógicas realizadas nas escolas e o aporte teórico necessário para que a prática interdisciplinar realmente possa acontecer nas escolas do campo. Este estudo objetiva, com isso, refletir acerca do currículo, da formação continuada e a aplicação de práticas interdisciplinares de professores atuantes nas escolas do campo.

METODOLOGIA

Neste estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica a partir da análise e revisão em materiais já elaborados e publicados sobre a temática, pois segundo Gil (2010), a pesquisa bibliográfica se forma a partir desta exploração em livros e artigos científicos. A abordagem metodológica da pesquisa realizada é de cunho qualitativo que, segundo Gil (2010), é aquela empregada em vários tipos de pesquisas, inclusive nas descritivas, principalmente quando buscam a relação causa-efeito entre os fenômenos e também pela facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou de um problema.

A coleta de dados foi realizada no período de junho de 2018, a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, artigos científicos, monografias, dissertações, e teses. A pesquisa dos artigos científicos transcorreu nas seguintes bases de dados eletrônicas: SCIELO, Google acadêmico e LILACS. Os descritores utilizados para a pesquisa foram os seguintes: “interdisciplinaridade”, “educação do campo”, “formação de professores”.

Para a análise dos dados coletados foram utilizadas as três etapas básicas da análise de conteúdo, segundo Bardin (2006) a primeira é a pré-análise, a segunda a exploração do material e a terceira o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Para análise do material coletado, primeiramente foi feita uma pré-análise dos artigos para a construção das ideias iniciais desse estudo. A seguir, para exploração do material coletado foi realizada a leitura dos artigos obtidos, considerando os principais achados na literatura sobre a temática. Para discussão e análise dos dados foram elaboradas as seguintes categorias: “o currículo escolar e a formação de professores no contexto da educação do campo” e “interdisciplinaridade na educação do campo”.

O CURRÍCULO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O currículo é um importante elemento dentro do contexto escolar, é o que orienta o trabalho do professor, e deve estar de acordo com a realidade da escola e dos alunos, de modo que propicie a diversidade de conhecimentos, inclusão de alunos com necessidades especiais e atividades desenvolvidas extraclasse.

Partindo das várias diferenças do currículo, é possível notar que este envolve questões de ordem teórica e prática, que se referem à educação formal e estão relacionados “ao processo de ensino-aprendizagem, ao conhecimento escolar, à vivência da escolarização” (CAVALCANTI, 2011, p.173)

Pacheco (2001) define currículo como:

um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ou nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. (PACHECO, 2001, p. 20).

São essas decisões que vão adequar as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

Diante desse contexto, é necessário que as escolas repensem seus currículos, tornando-os mais democráticos e abertos ao diálogo com os diferentes saberes produzidos, para além dos contextos escolares e acadêmicos. Deve-se possibilitar, portanto, o encontro entre saberes e a ressignificação das práticas educativas e suas finalidades. Nessa perspectiva, como defende Veiga (1995, p. 82),

[...] o currículo é um instrumento de confronto de saberes: o saber sistematizado, indispensável à compreensão crítica da realidade, e o saber de classe, que o aluno representa e que é resultado das formas de sobrevivência que as camadas populares criam. Valoriza o saber de classe e coloca como ponto de partida para o trabalho educativo.

Segundo Libâneo (2004), o currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios. O currículo real é aquele planejado pela rotina do professor, cuja essência está na contextualização dos conteúdos.

O teórico também refere que o currículo real é o que de fato ocorre na sala de aula, resultado de metas estabelecidas no projeto pedagógico e de um plano de ensino. O currículo real é a efetiva prática do que foi planejado, exceto as intervenções que podem ocorrer pela experiência do professor, devido aos valores, crenças e significados. Esse processo entre o planejamento e a vivência é o espaço que permeia a construção do conhecimento gerando um saber significativo.

Libâneo (2004) também conceitua o currículo oculto como práticas que não estão prescritas, mas é existente e está presente no planejamento. O currículo oculto se resume em práticas, atitudes, comportamentos e percepções geradas no meio social e escolar.

A importância do currículo oculto está em se reconhecer que essas percepções e ações espontâneas influenciam e afetam o processo de aprendizagem dos alunos e da prática do professor. Ao contrário do currículo real, que parte de um planejamento prescrito, o currículo oculto é constituído pelos aspectos do ambiente escolar que corroboram de forma implícita e, assim, fundamentalmente o que se aprende são atitudes, comportamentos, valores e orientações.

O currículo do campo deve estar voltado para uma educação contextualizada, que possibilite relacionar o local e global, dando sentido às experiências dos alunos e da comunidade na qual se insere. Segundo Lima (2013) os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural. Acerca disso Santos (2009, p. 13-14), aponta que

[...] os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária

para a vida em uma sociedade realmente democrática.

Lima (2013) ressalta que o currículo nas escolas do campo não pode focar somente nos conhecimentos científicos propostos pelos livros didáticos. Deve também abrir-se para acolher aqueles valores, crenças, e saberes que os camponeses também consideram importantes para ser ensinados nas escolas, contemplando seus sonhos coletivos e o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que deem condições às pessoas de lutarem pela construção das alternativas de mudanças das condições socioculturais às quais são submetidas. Ou seja, o currículo da educação no campo deve, portanto, contribuir para o desenvolvimento social e econômico do espaço onde se dá.

Assim, ao se discutir sobre o currículo na escola é preciso também analisar a relação deste com o Projeto Político Pedagógico da escola, pois este é “o grande projeto da escola; aquele que responde pela organização do e no tempo e espaço escolar” (PLATT e ABRAHÃO, S.D., p. 178).

Ao se refletir sobre o currículo e o plano de ensino pode-se atentar ao pensamento de Saviani (2008a), para o qual na concepção de currículo se fazem presentes várias ideias, tais como a de conjunto de matérias, disciplinas e programas; conjunto de atividades e experiências efetuadas no ambiente escolar; conjunto de conhecimentos acumulados culturalmente selecionados e organizados tendo por finalidade o processo de ensino e aprendizagem, sendo este o saber escolar.

Nesta reflexão, sobre o currículo escolar implica pensar a formação continuada dos professores como forma de reflexão e aprimoramento da prática no desenvolvimento profissional dos professores. Segundo Nóvoa (1995), no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente:

Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1995 p. 26).

Para o autor (NÓVOA, 1995) a formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre práticas e de reconstrução permanente de identidade pessoal.

A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. A este propósito é útil conjugar uma formação de tipo clínico, isto é, baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática (PERRENOUD, 1991), e uma formação de tipo investigativo, que confronte os professores com a produção de saberes pertinentes (ELLIOTT, 1990).

Para que o currículo escolar seja planejado por todos os sujeitos da escola e da comunidade onde está inserida, é necessário refletir sobre formação e prática pedagógica e, para isto, Zeichner (1993), nos traz a contribuição sobre a formação reflexiva de professores, uma investigação na maneira como os professores aprendem a ensinar e no modo de ajudar os professores a ensinar, como forma de assumirem um papel importante na definição da direção das escolas.

Isto implica em uma mudança de atitude frente aos desafios de ser educador nos tempos atuais e remete à importância do planejamento, sendo que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas atualmente nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento, por isso, falar de formação de professores é

falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades completamente distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (MACBRIDE, 1989).

INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

No limiar do século XXI e no contexto da internacionalização caracterizada por intensa troca entre os homens, a interdisciplinaridade assume papel de grande importância. Além do desenvolvimento de novos saberes, a interdisciplinaridade na educação favorece novas formas de aproximação da realidade social e novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas (FAZENDA, 1993).

E quanto ao professor, Fazenda (1994) destaca um perfil de um profissional portador de uma atitude interdisciplinar, que se caracterizaria por ter gosto pelo conhecer e pesquisar, ter um comprometimento diferenciado para com os alunos, usar novas estratégias e procedimentos de ensino. Também de acordo com (FAZENDA, 1992, p.56)

não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se todo o indivíduo engajado nesse processo será não o aprendiz, mas, na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação.

Citando novamente Fazenda (1999), a indefinição sobre interdisciplinaridade origina-se ainda dos equívocos sobre o conceito de disciplina. A polêmica sobre disciplina e interdisciplinaridade possibilita uma abordagem pragmática em que a ação passa a ser o ponto de convergência entre o fazer e o pensar interdisciplinar. É preciso estabelecer uma relação de interação entre as disciplinas, que seria a marca fundamental das relações interdisciplinares.

O que se quer dizer é que o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. O pensar interdisciplinar busca o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas. Assim, por exemplo, confere validade ao conhecimento do senso comum, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, o senso comum tende a uma dimensão, ainda que utópica capaz de enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo. (FAZENDA, 1991, p. 15).

Em se tratando de ensino no contexto da educação do campo, “sabe-se que os currículos das disciplinas tradicionais, da forma como vem sendo desenvolvidos, oferecem ao aluno apenas um acúmulo de informações pouco ou nada relevantes para sua vida profissional, principalmente por que o desenvolvimento tecnológico atual é de tal diversidade que se torna impossível processar, com a velocidade adequada, a esperada sistematização que a escola requer” (FAZENDA, 1991, p. 15). Deste modo, para que a articulação do currículo aconteça de forma positiva, às escolas do campo devem rever sua organização, estabelecer projetos e planejamentos interdisciplinares, além de definir cada processo formador em conjunto com os (as) educadores (as). Igualmente, planejar os conteúdos de modo objetivo e articulador proporcionando a vivência de um currículo estruturante nas práticas educativas da educação do campo.

Conforme Sacristán (2000), o currículo é um meio essencial de referência para fazer a análise do que a escola faz de fato em relação ao projeto pedagógico e à cultura. Os currículos, principalmente nos níveis de ensino obrigatório, objetivam colaborar com a formação do discente no meio cultural, formativo e social, por isso a função da escola é “educar e socializar os alunos

por meio de atividades que devem ser planejadas de acordo com o currículo escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.18).

A formação na educação pela e para a interdisciplinaridade se impõe e precisa ser concebida sob bases específicas, apoiadas por trabalhos desenvolvidos na área, referendados em diferentes ciências que pretendem contribuir desde as finalidades particulares da formação profissional até a atuação do professor. Principalmente na atuação dos educadores das escolas do Campo que devem estar preparados para atuarem nas escolas e nas comunidades rurais, valorizando a cultura local e as vivências dos educandos para construir novas formas de ensinar e de aprender, com projetos específicos para a demanda desta clientela.

Acerca disso, Nóvoa (1995) defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características do seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimentos e de competências que são chamados a mobilizar:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995 p. 28).

Muito mais que acreditar que se aprende a interdisciplinaridade praticando-a ou vivendo-a, estudos mostram que uma sólida formação para a interdisciplinaridade se encontra extremamente acoplada às dimensões advindas de sua prática em situação real e contextualizada. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. Segundo Fazenda (2011) o termo “interdisciplinaridade” não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma.

Embora as distinções terminológicas sejam inúmeras, o princípio delas é sempre o mesmo: “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa” (JAPIASSÚ, 1976, p. 74).

Segundo Thiesen (2008), uma perspectiva interdisciplinar na educação possibilita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribui para uma formação mais crítica, criativa e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios tanto no plano ontológico quanto no plano epistemológico.

A interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não única possibilitando assim, a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas. A respeito disso, Fazenda (2011) destaca outro fator que precisa ser observado ao se propor uma prática interdisciplinar: a necessidade de estar comprometido com a proposta de trabalhar coletivamente e, além disso, de ter um planejamento adequado em diversos níveis, tais como recursos financeiros e profissionais, espaço físico, tempo, dentre outros.

Trazendo à tona a necessidade de integração entre todos os envolvidos no processo educativo, no planejamento coletivo e da relação entre teoria e prática como forma de transformar a realidade das escolas e da maneira de relacionar as disciplinas e o contexto dos envolvidos para transformar realidades.

Neste contexto destaca-se que as escolas do campo devem investir cada vez mais em um trabalho compartilhado onde cada segmento da comunidade escolar possa contribuir para buscar

respostas, alternativas e formas para lidar com as demandas do contexto do meio rural.

Lück (2001, p. 68) descreve o sentimento de incerteza que pode surgir ao iniciar um trabalho pedagógico interdisciplinar como “sobrecarga de trabalho, certo medo de errar, de perder privilégios e direitos estabelecidos”. Acrescenta ainda que começar um trabalho nesta perspectiva implica em “romper hábitos e acomodações”. Todos esses aspectos levantados são extremamente pertinentes, visto que sair de uma zona de conforto e ir à busca de algo novo, desafiador e de certa forma desconhecido requer uma mudança de atitude. Esta mudança de atitude parte do querer e da vontade de romper paradigmas já estabelecidos, sendo o educador das escolas do Campo um agente desta mudança, pois só assim a interdisciplinaridade poderá estar presente na ação pedagógica.

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos métodos, enfim de uma “nova pedagogia”, cuja tônica primeira seria a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

A educação do Campo requer planejamento voltado à realidade dos educandos, com atividades que tragam o contexto e as vivências da comunidade ao qual se inserem, com os princípios e diretrizes da educação do Campo e do trabalho interdisciplinar com a participação de todos os envolvidos em uma prática inovadora e incentivadora da vida no Campo, com a utilização dos recursos naturais e a produção de subsistência para que se tornem cidadão atuantes da sua realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado apontou que o currículo escolar desenvolvido no meio rural deve ser pensado numa perspectiva crítica e emancipadora, rompendo com as práticas formativas fragmentadas, descontextualizadas e acríticas. Nesse caso, os projetos devem estabelecer uma maior articulação entre teoria/prática e entre o conhecimento científico e o saber popular, através de práticas interdisciplinares e contextualizadas que concebam os alunos como protagonistas da produção do conhecimento. Nesse contexto, os projetos educativos das escolas do campo devem ser pensados de forma integrada ao contexto social, dando uma dimensão política à prática educativa, tornando-as cada vez mais comprometidas com a transformação social.

Portanto, a interdisciplinaridade é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem. Os professores são protagonistas desta mudança, pois a partir do momento que se tornam atuantes na sua prática diária podem planejar de maneira coletiva e interdisciplinar. O currículo escolar deve ser visto como um processo em constante construção, onde os sujeitos deste processo devem estar inseridos no contexto e nas decisões a serem tomadas compreendidas como possível e necessária de se materializar na seleção do que e como ensinar, pela comunidade e pela escola, como forma de contribuir na transformação de uma realidade social.

As ações educativas devem estar voltadas aos processos de ensino aprendizagem contextualizados com a realidade dos educandos com vistas à superação da fragmentação do conhecimento.

A formação continuada também deve ser vista pelo professor como forma de investimento pessoal e aperfeiçoamento profissional, na busca de subsídios e alternativas didáticas para o trabalho interdisciplinar e, sobretudo na melhoria do ensino a ser ofertado nas escolas do Campo. Cabe ressaltar, que é importante que o espaço das escolas do campo não sejam apenas lugares onde se ensina, mas também lugares onde se aprenda com o potencial

formativo da troca e da interlocução com os demais sujeitos da comunidade escolar sobre os desafios do meio rural.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M.G. CALDART, R.S. MOLINA, M.C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

BARDIN L. Análise de conteúdo. 4. ed. Lisboa, PO: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: jul. 2018.

CAVALCANTI, A. S. Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas. **Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia**. v.1, n. 3, p.172-186, 2011.

FAZENDA, I. C. A. et al. **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I.C.A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

LIMA, E.S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013.

LIMA, E.S. Multiculturalismo, Currículo e Formação Docente: Construindo diálogos entre as diversidades no contexto das práticas educativas. **Linguagem, Educação e Sociedade**, v. único, p. 15-31, 2010.

LÜCK, H. **Pedagogia da interdisciplinaridade**. Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MAC, BRIDE. The In-Service Training of Teachers. London: The Falmer Press. In: NÓVOA. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1989/1992.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações, 1995.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Portugal: Porto Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p.15-34.

PLATT, D. A.; ABRAHÃO, L. T. S. Gestão escolar, currículo e ppp: análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar. 173-186. S/D.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. A construção do currículo: seleção do conhecimento escolar. Salto para o futuro. **Currículo: conhecimento e cultura**. Ano XIX, nº 1, Abr. 2009.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol. 13, n. 39, pp. 545-554.

VEIGA, I.P.A. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. (Org.). **Escola Fundamental: currículo e ensino**. Campinas - SP: Papirus, 1995.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. Educa, Lisboa, 1993.

Submetido em: Julho de 2018

Aprovado em: Outubro de 2018