

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE
CAMPUS CANGUARETAMA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

ELOIZA DE LIMA NASCIMENTO

**O ENSINO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO: Desafios e possibilidades**

CANGUARETAMA/RN
2019

ELOIZA DE LIMA NASCIMENTO

**O ENSINO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO: Desafios e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso Superior de
Licenciatura em Educação do Campo do
Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte, em
cumprimento às exigências legais como
requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Educação do Campo

Orientador: Ivickson Ricardo de Miranda
Cavalcanti

Coorientadora: Clarissa Souza de
Andrade Honda

CANGUARETAMA/RN
2019

ELOIZA DE LIMA NASCIMENTO

**O ENSINO INTERDISCIPLINAR DAS CIÊNCIAS HUMANAS NAS ESCOLAS DO
CAMPO: Desafios e possibilidades**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Orientador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Examinador

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Examinador externo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a todas as mulheres que tem jornadas duplas ou triplas de trabalho. Que trabalham, são donas de casa e ainda encontram tempo para produzir conhecimento científico. Nós somos força e resistência.

AGRADECIMENTOS

OLHANDO PARA TRÁS: EU, ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os anos iniciais da minha escolarização (pré-escola ao fundamental 2) foram cursados no Rio de Janeiro, local onde morei até os 15 anos de idade. Desta fase, lembro-me de duas coisas muito marcantes: as dificuldades enfrentadas para deslocar-me todos os dias até a escola e as experiências vividas no ambiente escolar proporcionadas pelo excelente ensino.

O fato de estudar longe de casa, deu-se pela precarização das escolas próximas e pela eminente violência local. Assim, meus pais optaram pelas escolas municipais Edmundo Lins e Berlim, que, mesmo localizadas em bairros distantes de nossa casa, proporcionavam melhor qualidade de ensino e segurança. Dessas escolas, guardo boas lembranças: o projeto Ciência na Escola, que disponibilizava microscópios, tubos de ensaio e outros materiais para a práxis das aulas, salas climatizadas e bem equipadas, com projetor multimídia, laboratório de informática e a biblioteca.

Concluindo o ensino fundamental, minha família e eu nos mudamos para a cidade de Montanhas, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte, onde concluí o ensino médio.

Chegando na cidade, me deparei com uma escola que oferecia condições diferentes das quais estava habituada: escola sucateada (sem subsídios básicos para o funcionamento, como água filtrada ou lanche para merenda) e, com certeza a pior coisa, professores despreparados, com má formação ou em alguns casos, sem nenhuma, e insuficientes em quantidade para atender o número de alunos.

Hoje, essa escola se encontra em condições melhores, porém ainda há nela, assim como em diversas escolas do campo, dificuldades que precisam ser superadas.

Como estudante de licenciatura, acredito que o engajamento do professor interfere de forma direta no caminhar da escola. É evidente que deve haver uma melhor implementação das políticas públicas em escolas como esta. Porém, enquanto isso não acontece, devemos seguir procurando estratégias para tornar as nossas escolas do campo, não um lugar de lembranças frustradas, mas, sim, um ambiente social de união e vida, tanto para os estudantes como para toda a comunidade.

OLHANDO PARA O PRESENTE E FUTURO: EU, ACADÊMICA

Estudar e concluir os estudos em uma instituição de ensino gratuita com a qualidade que IFRN têm é o sonho de muitos jovens brasileiros, por sorte (ou coincidência) recebi essa oportunidade.

Nessa trajetória enquanto estudante da LEDOC obtive diversas experiências oportunizadas pelo instituto que agregaram a minha formação profissional.

Logo no 1º ano de curso, fui selecionada para participar como bolsista do Programa de Iniciação Profissional aprendendo e me qualificando no Gabinete da Direção Geral do IFRN Campus Canguaretama, que cumpriu seu papel em me iniciar no mundo do trabalho, pois após 1 ano de bolsa consegui ingressar em um emprego.

Outro marco importante na minha formação foram as participações nos projetos de pesquisa. O diferencial da LEDOC é que ela te proporciona conhecimento e consequentemente empatia com a luta de sujeitos diferentes, e os projetos de pesquisa em especial, proporcionam uma vivência mínima com esses sujeitos, o que transforma completamente nossa forma de enxergar o mundo.

No 3º e 4º períodos participei do projeto integrador intitulado *Lugares do feminino na agricultura familiar – assentamento MST/Canguaretama* sob a coordenação dos professores Anísia Karla e Avelino Neto no 3º período, e dado continuidade por Ivickson Cavalcanti no 4º período. Este projeto foi de grande importância para minha formação acadêmica, tendo em vista que foi o 1º trabalho científico que escrevi, mas também para minha formação pessoal enquanto mulher. Particularmente, escrevi este trabalho com tanta paixão que o resultado não poderia ser diferente! O artigo por mim redigido (Gênero e Trabalho no MST: A invisibilização do papel feminino) foi aceito, apresentado, premiado e publicado nos anais da III SECITEX.

Outro projeto importante foi a participação no projeto *Políticas e ações afirmativas: sujeitos, lugares e memória em comunidade quilombola* coordenados pelos Professores Márcio Adriano de Azevedo e Flavio Rodrigo Freire Ferreira. Este projeto reuniu estudantes de graduação e mestrado de campus diferentes do IFRN, e estudantes da UFRN em diálogo com o projeto Raízes. O projeto veio a calhar, juntamente com a semana da consciência negra realizada no Campus Canguaretama e considiu com a construção da sede do grupo herdeiros do zumbi.

Estes momentos enriquecedores foram registrados em um artigo que mais uma vez foi apresentado e publicado nos anais da SECITEX, este em especial, na sua 5ª Edição.

Não poderia deixar de destacar a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) onde tive a oportunidade de iniciar de fato a minha carreira na docência. Foram momentos de grande aprendizado na prática junto a Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro sob a coordenação do Professor Ivickson Cavalcanti.

Olhando para o momento atual, fico deslumbrada! Eu, moradora de uma comunidade esquecida pelas autoridades, no interior do Rio Grande do Norte, estudante de escola pública, filha de um pedreiro e uma cozinheira estou agora concluindo um curso de licenciatura no Instituto Federal e o coração não poderia estar mais cheio de gratidão.

Isso não seria possível sem o investimento feito por algumas pessoas. Quero a priori agradecer ao Presidente Lula, Dilma Rousseff e a Governadora Fátima Bezerra que através da implementação de políticas públicas voltadas para o acesso à Educação Superior conseguiram alcançar a mim e a milhares de jovens do campo e das periferias.

A minha família que mesmo sem condições financeiras não mediu esforços para garantir que eu tivesse as melhores oportunidades e conseguisse alcançar meus sonhos e expectativas. Em especial ao meu marido por todo apoio e sacrifício para que eu terminasse a minha formação acadêmica.

A família IFRN que além de me proporcionar uma formação humana, de qualidade e horizontal, garantiu a minha permanência até o final do curso através dos programas da Assistência Estudantil, que me beneficiaram com bolsas de iniciação profissional, auxílio alimentação e auxílio financeiro para participar de eventos científicos em lugares onde nunca imaginei que iria.

Em especial aos meus orientadores: Ivickon Ricardo de Miranda Cavalcanti, que esteve comigo em grande parte de minha formação, nas disciplinas de ciências humanas, nos estágios e PIBID me ensinando de fato o que é ser professor, e a Clarissa Souza de Andrade Honda que é peça fundamental na LEDOC do IFRN Canguaretama, não apenas como professora ou coordenadora, mas como amiga (de todos nós, estudantes da Licenciatura), militante, feminista, professora e mãe. Um exemplo de mulher guerreira, especialmente para mim.

A todos, minha eterna gratidão por me impulsionarem neste primeiro passo da

minha carreira acadêmica que está longe de terminar.

Olhando para o futuro, quero agora continuar minha jornada acadêmica ingressando no Mestrado e iniciar minha carreira profissional pondo e prática o que aprendemos teoricamente no curso, vivenciando diferentes experiências e trazendo contribuições para a minha comunidade através da Educação do Campo.

O cidadão Marx disse que [...] é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e, por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para poder mudar as condições sociais. (MANACORDA, 2007, p. 96)

RESUMO

O presente estudo é resultado de observações e investigações feitas através de vivências na Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, localizada no Distrito de Piquiri, Canguaretama, Rio Grande do Norte. A escola, apesar de localizada na zona rural, não está inserida no Paradigma da Educação do Campo, pois reproduz o modelo de organização, gestão das escolas da zona urbana. Partindo desta problemática, o trabalho objetivou pensar que maneiras essas escolas que estão no Campo, mas não são do Campo podem promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas da grande área de Ciências Humanas, como maneira de fugir do modelo capitalista, positivista que fragmenta excessivamente os conhecimentos e promover uma formação omnilateral, crítica e social pautado na concepção de Educação feita no Campo e para o Campo. Para compreender este processo de ensinar através das áreas de conhecimento, partimos do conceito de Totalidade, onde é entendido que os conhecimentos são partes ramificadas advindas de um saber único. Visto isso, podemos pensar através da ótica do materialismo histórico-dialético, o ensino por área de conhecimento como instrumento de fortalecimento do paradigma da Educação do Campo. A interdisciplinaridade prevê a união de conteúdos e disciplinas, porém, seus objetivos vão muito além de metodologias de ensino. Nela está contida a potencialidade de se promover uma educação horizontal e democrática, que proporciona a valorização dos saberes e sujeitos. Para pensar estas reflexões sobre como vem sendo organizado o currículo da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro e de que maneira isso vem refletindo no ambiente escolar, realizamos uma pesquisa Social, que é imanentemente de caráter qualitativa, utilizando dados dos relatórios de estágios docentes I, II e III, realizando entrevistas semiestruturadas com os professores da escola que lecionam aulas nas disciplinas da grande área de Ciências Humanas juntamente com observações de aulas desses professores. O trabalho está organizado da seguinte maneira: Introdução, onde trazemos os problemas de pesquisa e objetivos a serem alcançados; Procedimentos metodológicos, primeiro caracterizando os sujeitos da pesquisa e logo em seguida apresentando o método utilizado; Referencial Teórico, subdividido em três categorias: 1-Educação do Campo e o ensino por área de conhecimento, 2-Unificação do Saber: Partes de um único quebra-cabeça e 3- Área de conhecimento na Educação do Campo X Área de conhecimento na Reforma do Ensino Médio; Resultados e Discussões propondo o diálogo entre os dados coletados e as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa; Considerações finais, Referências e em apêndice o roteiro de entrevista que utilizamos. Na escola em questão, foi possível observar que há projetos que relacionam as disciplinas, porém a interdisciplinaridade não vem sendo promovida como instrumento de luta e de formação humana, mas apenas como forma de promover práticas metodológicas diferenciadas. Grande parte dos professores de Ciências Humanas pertencentes ao quadro da escola compreendem a importância e a potencialidade do fazer interdisciplinar, porém, apontaram não conseguir promover esta articulação devido à falta de tempo para o planejamento conjunto e a falta de organização na escola para promover tais práticas. Isso se dá devido ao modelo urbano-centrista que a escola apresenta, apesar de ser uma escola do campo com estudantes sujeitos camponeses, a escola segue reproduzindo o modelo de escola das grandes cidades. O ensino das Ciências Humanas de maneira Interdisciplinar pode ser o primeiro passo para inserir o paradigma da Educação no Campo na Escola Elza Bezerril Ribeiro.

RESUMO

Palavras-chave: Formação de professores, Educação do Campo, Grande Área de conhecimento, Ciências Humanas e Sociais, Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study is the result of observations and investigations made through experiences at Elza Bezerril Ribeiro Municipal School, located in Piquiri District, Canguaretama, Rio Grande do Norte. The school, although located in the rural area, is not part of the Paradigm of Education in the Countryside, because it reproduces the model of organization, management of schools in the urban area. Starting from this problem, the work aimed to think about the ways these schools that are in the countryside, but not in the countryside, can promote interdisciplinarity among the disciplines of the great area of Human Sciences, as a way to escape the capitalist, positivist model that excessively fragments knowledge and promote an omnilateral, critical and social formation based on the concept of Education made in the countryside and for the countryside. To understand this process of teaching through the areas of knowledge, we start from the concept of Totality, where it is understood that knowledge is a branching part coming from a single knowledge. Given this, we can think through the point of view of historical-dialectic materialism, teaching by area of knowledge as an instrument to strengthen the paradigm of Education in the Field. Interdisciplinarity foresees the union of contents and disciplines, but its objectives go far beyond teaching methodologies. It contains the potential to promote a horizontal and democratic education, which provides the valorization of knowledge and subjects. To think about these reflections on how the curriculum of Elza Bezerril Ribeiro Municipal School has been organized and how this has been reflected in the school environment, we conducted a Social research, which is immanently qualitative, using data from the reports of internships teachers I, II and III, conducting semi-structured interviews with school teachers who teach classes in the disciplines of the major area of Human Sciences along with observations of lessons from these teachers. The work is organized as follows: Introduction, where we bring the research problems and objectives to be achieved; Methodological procedures, first characterizing the subjects of the research and then presenting the method used; Theoretical Referential, subdivided into three categories: 1-Education of the Field and teaching by area of knowledge, 2-Unification of Knowledge: Parts of a single puzzle and 3- Area of knowledge in Field X Education Area of knowledge in High School Reform; Results and Discussions proposing the dialogue between the data collected and the theoretical bases that underpinned the research; Final Considerations, References and in appendix the interview script we used. In the school in question, it was possible to observe that there are projects that relate the disciplines, but interdisciplinarity has not been promoted as an instrument of struggle and human formation, but only as a way to promote differentiated methodological practices. Most of the teachers of Human Sciences who belong to the school staff understand the importance and potentiality of interdisciplinarity, but they have pointed out that they have not been able to promote this articulation due to the lack of time for joint planning and the lack of organization in the school to promote such practices. This is due to the urban-centrist model that the school presents, although it is a country school with peasant subject students, the school continues to reproduce the school model of the big cities. The teaching of Human Sciences in an Interdisciplinary way can be the first step to insert the paradigm of Education in the Field in the Elza Bezerril Ribeiro School.

Keywords: Teacher training, Rural Education, Broad Field of Knowledge, Human and Social Sciences, Interdisciplinarity.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados de consultas aos periódicos da Capes	17
Quadro 2: Professores entrevistados e observados	21
Quadro 3: Disciplinas complementares que mais apareceram nas entrevistas	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida provisória
MPA.	Movimento dos Pequenos Agricultores
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	16
2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	16
2.2 MÉTODO DA PESQUISA.....	18
3 REFERENCIAL TEÓRICO	20
3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO POR ÁREA DE CONHECIMENTO .	21
3.2 UNIFICAÇÃO DO SABER: PARTES DE UM ÚNICO QUEBRA CABEÇA.	22
3.3 ÁREA DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO X ÁREA DE CONHECIMENTO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	24
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	27
4.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL ELZA BEZERRIL RIBEIRO	27
4.2 A GRANDE ÁREA E A INTERDISCIPLINARIDADE SOB O OLHAR DOS PROFESSORES	29
4.3 A ESCOLA E A INTERDISCIPLINARIDADE.	31
4.4 DIFICULDADES DO FAZER INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS.....	35
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	39

1- INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é resultado de experiências vivenciadas na Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, nos Estágios Docentes, e nas execuções de projetos de ensino ligados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Apesar de estar localizada na zona rural da cidade de Canguaretama, Rio Grande do Norte e de ser identificada no Censo Escolar/ INEP 2018 como Escola do Campo, a Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, assim como as demais escolas da comunidade, segue o modelo organizacional e curricular das escolas urbano-centristas como explica Cruz (2016, p.442) “as escolas rurais que não tem vínculos com movimentos de luta, têm dois caminhos a serem feitos, ora se adaptam aos currículos urbanos, ora são fechadas e sofrem com o processo de nucleação”.

Neste sentido, pensando as peculiaridades das escolas da comunidade, objetivou-se analisar de que maneira o currículo dessa escola denominada do campo podem interligar as disciplinas da área de Ciências Humanas, através da interdisciplinaridade afim de promover uma formação omnilateral e democrática.

A priori, é importante ressaltar que existem diversos problemas no âmbito educacional nas escolas do Brasil de modo geral, porém, quando se trata de escolas do campo, esses problemas são ainda mais agravados.

A situação educacional no campo é, do ponto de vista humano e social, discriminatória e injusta. E é muito preocupante porque é indicadora de uma situação social mais ampla que inviabiliza qualquer iniciativa de construção efetiva de um projeto de Nação (CALDART, 2011, p.98).

Como forma de tentar amenizar as desigualdades sociais e prejuízos causados aos sujeitos da zona rural, surge como alternativa a Educação do Campo que além de conceber o Campo como espaço de vida (CALDART, 2004, p. 10) propõe uma nova forma de se fazer educação pautada na valorização das identidades, territórios e saberes através da articulação dos conhecimentos científicos com conhecimentos populares presentes na realidade das comunidades camponesas. (CALDART, 2011. p.96)

Dito isto, ressaltamos que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) “pretendem habilitar os professores para a docência multidisciplinar em um currículo organizado por áreas do conhecimento” (CALDART, 2011. p.97) visto que a ideia de articular os conteúdos em grandes áreas está “ligada à finalidade de corrigir

possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação entre si”. (CALDART, 2011. p.109)

As propostas interdisciplinares, nessa ótica, apresentam grande potencialidade de alteração das práticas curriculares e, por conseguinte, possibilitam que os educandos desenvolvam aprendizagens mais significativas e completas, por que relacionam conceitos, teorias, procedimentos, entre outros, a partir de estruturas compartilhadas entre as disciplinas (RODRIGUES, 2011. p.128).

Com o intuito de identificar estas relações propostas, foi realizada uma consulta ao Portal de Periódicos da Capes, para termos bases do que vem sendo produzido relacionado as temáticas de Educação do Campo e Ensino por Área de Conhecimento. Tivemos dificuldade de encontrar trabalhos científicos produzidos com esses descritores, como demonstramos na tabela abaixo (Quadro 2).

Quadro 1: Resultados de consultas aos periódicos da Capes.

Descritores	Trabalhos Encontrados	Referência
“Educação do Campo”, “Formação por área de conhecimento	-	-
“Educação do Campo”, “Ciências Humanas”	-	-
“Educação do Campo”, “Ciências Humanas e Sociais”	-	-
“Educação do campo”, “Formação por Área”	Educação do Campo: formação em ciências da natureza e o estudo da realidade.	Britto, Néli Suzana; Silva, Thais Gabriella Reinert Da Educação & Realidade, 01 September 2015, Vol.40(3), pp.763-784.
“Formação por área”, “Ciências Humanas e sociais”	O direito a educação superior e a licenciatura em educação do campo no Para: riscos e potencialidades de sua institucionalização.	Hage, Salomao Antonio Mufarrej; Molina, Monica Castagna ; Silva, Hellen Do Socorro de Araujo ; Dos Anjos, Maura Pereira Acta Scientiarum. Education (UEM), 2018, Vol.40.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os trabalhos encontrados são de extrema importância para a discussão sobre a formação por área de conhecimento. Abordam a alternância pedagógica, e apresentam a interdisciplinaridade como estratégia para introdução do paradigma da educação do campo nas escolas da zona rural, através da ótica dos estudos freirianos, porém, a discussão por área de conhecimento não limita-se a corrigir lacunas metodológicas como apresentado nos trabalhos acima. É necessário estabelecer

uma discussão que fortaleça e reforce o paradigma da educação do campo, pois é através do ensino por área de conhecimento que pretende-se fugir do modelo capitalista e positivista de ensino, que fragmenta excessivamente os saberes e que segrega os sujeitos, distinguindo quem merece receber conhecimento científico e quem apenas necessita interpretar instruções para realizar trabalhos manuais. (CALDART, 2011, p.109) O campo não pode ser concebido apenas como lugar de produção de mercadorias, mas como espaço de vida e resistência, onde os sujeitos desejam permanecer (CALDART, 2004, p. 37).

Tendo em vista estas reflexões, a partir da vivência educacional em uma Escola do Campo, nos propomos a: 1. Identificar os desafios e as possibilidades das experiências de interdisciplinaridade no currículo em questão; 2. Entender de fato o que é a formação por área de conhecimento e 3. Apontar de que maneira o currículo se relaciona com o modelo de formação por área de conhecimento, como postula a Educação do Campo.

2- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1- MÉTODO DA PESQUISA

Podemos identificar esta pesquisa como Pesquisa Social, pois “ a pesquisa nessa área lida com seres humanos que por razões culturais de classe [...] ou por qualquer outro motivo têm um substrato comum de identidade com o investigador (MINAYO, 2015, p.13).

A pesquisa é de caráter qualitativo, tendo em vista que “considera-se a pesquisa qualitativa como um processo ativo, sistemático e rigoroso de indagação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que é pesquisado quando se está no campo de estudo” (ESTEBAN, 2010, p. 124).

Nas investigações qualitativas, as entrevistas podem ser utilizadas apenas para coletar dados ou podem ser realizadas em conjunto com outros procedimentos, como por exemplo a observação (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.134) a depender dos objetivos que espera-se alcançar.

Tendo em vista nossos objetivos, optamos por conciliar entrevistas e observações, afim de identificar a existência ou inexistência de projetos interdisciplinares na escola, não apenas através da fala dos professores, mas tentar visualiza-los na prática. Nos propomos também a investigar que dificuldades os professores encontram em trabalhar interdisciplinarmente na escola e sondar se há proposições futuras de articulação entre as disciplinas de História e Geografia (Apêndice A).

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134):

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Em paralelo com as entrevistas, foram realizadas observações em sala de aula. De acordo com Vilela (2003, p.455) a observação participante caracteriza-se pela presença constata do pesquisador no campo e a observação direta das atividades de um grupo no local de sua ocorrência. Os objetivos das observações eram identificar na prática em sala de aula a existência da interdisciplinaridade ou a potencialidade de realizá-la.

As observações ocorreram nas turmas de 7º ano A e B. Dos professores selecionados para as observações, dois já haviam sido observados nos períodos de estágio II e III, desta maneira, não houve a necessidade de se realizar novas

observações, tendo em vista que as observações já foram registradas nos relatórios de estágio. Para os demais professores que não haviam sido observados ainda, foi dedicado o período de duas semanas, totalizando oito horas de observação.

É importante destacar que as informações coletadas nos estágios se deram através de entrevistas com a gestão e grupo focal realizada com alunos do 6º e 9º ano no ano de 2018.

Contudo, os dados coletados durante o período de estágio somado as entrevistas e observações feitas posteriormente durante a pesquisa foram suficientes para atender as demandas do nosso trabalho e responder a questão problema posta neste trabalho.

2.2- CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA;

O grupo pesquisado foram professores da área de Ciências Humanas e Sociais (Professores de História e Geografia, tendo em vista que devido a escola só fornecer ensino fundamental, não dispõe de professores de filosofia e sociologia) da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro, pertencente ao Distrito de Piquiri, Canguaretama, Rio Grande do Norte (RN). O grupo constituiu-se de quatro professores, homens, com idades entre 35 e 70 anos.

Quadro 2: Professores entrevistados e observados

Nome Fictício	Graduação
Professor 1	Licenciatura em História
Professor 2	Licenciatura em Geografia
Professor 3	Bacharel em Geografia
Professor 4	Licenciatura em Geografia

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Dentre os entrevistados, podemos destacar que nenhum deles é morador da comunidade onde está localizada a escola. Todos tem formação, como já sinalizado no quadro acima, sendo apenas um bacharel, e os demais licenciados. Dos entrevistados, apenas dois tem pós graduação e o tempo em sala de aula varia entre 4 e 20 anos em sala de aula.

A comunidade de Piquiri, é um distrito pertencente a cidade de Canguaretama/RN, localizado entre Pedro Velho e o centro de Canguaretama, a comunidade abriga em média 10 mil habitantes.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, reformulado em 2018 pelo corpo docente, o distrito que anteriormente era em sua maioria composta por famílias agricultoras, hoje apresenta-se de uma forma diferente. O PPP (2018) salienta que a economia local baseia-se em quatro modalidades ou setores: Na prestação de serviços públicos (contratos e concursos), por empregos fornecidos pelas Usinas da Região (Grupo Farias, Usina Gicam e Usina Estivas), por empregos em comércios locais como mercadinhos, e por fim os autônomos que vendem seus produtos nas feiras, nas ruas ou nas casas (desde alimentos até roupas e perfumaria).

Porém o mercado local não comporta a quantidade de trabalhadores. A necessidade de vagas de trabalho, leva vários jovens e chefes de famílias a deixarem a comunidade em busca de trabalho. Alguns se deslocam para Natal-RN, outros vão para Goiás, Rio de Janeiro ou São Paulo. Como explica Arroyo (2006, p.108)

[...] as famílias do campo não pensam nos filhos apenas para o campo, para

viver no campo; mostram que há uma grande mobilidade [...]. A agricultura camponesa já prepara seus filhos para sair. Há mecanismos no mundo rural próprios para sair.

A Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro (ver apêndice B), inaugurada em 29 de novembro de 1981, foi um convênio entre Estado e Município. A fundação desta escola na comunidade foi de grande importância, visto que, antes de sua existência, aqueles que desejassem concluir o ensino fundamental, teriam que se deslocar para Canguaretama ou Pedro Velho. Esta necessidade de deslocar-se dificultava o acesso da comunidade a educação, refletindo no perfil da comunidade que temos hoje. De acordo com Santos (2018, p.2) “O território rural, ‘*lòcus*’ da Educação do Campo, é protagonista histórico de baixos índices educacionais, conforme dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PNERA (INEP, 2004) e estudos de Andrade e Di Pierro (2004) ”. Estes baixos índices se dão principalmente pela dificuldade que os camponeses encontram de ter acesso à educação.

A escola enquanto espaço social, já foi de grande importância para comunidade. Como na década de 90 quando a escola foi utilizada como residência por pessoas que perderam suas casas, segundo o PPP (2018), e quando a escola enfrentou o abandono político, mas por intervenção da comunidade, a escola continuou a funcionar.

A escola Elza Bezerril também se destaca por criar a primeira banda marcial da comunidade, e por manter até hoje, o diálogo entre educação e cultura na comunidade. Visto que a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir [...] (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p.19).

Atualmente, a escola fornece três modalidades de ensino, no período da manhã, são sete turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II, no período vespertino há turmas do ensino fundamental I e turmas do ensino fundamental II e no período noturno, a escola tem uma turma multisseriada de ensino fundamental I e duas turmas para o ensino de Jovens e Adultos (EJA) do ensino fundamental II. Ao total, a escola atende a 520 alunos, segundo dados fornecidos pela gestão em 2019.

¹Doravante chamaremos de PPP.

3 - REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste trabalho, baseou-se grande parte nos conteúdos da disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais, disciplina pertencente a grade curricular obrigatória, do 6º período, do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus Canguaretama*.

Para melhor compreensão, vamos decorrer por três pontos de discussões básicas para o entendimento da problemática. No primeiro tópico trataremos sobre a Educação do Campo e sua relação com o ensino por Área de Conhecimento, no segundo tópico, sobre a categoria da totalidade e a formação omnilateral, especificamente a partir do materialismo histórico dialético de Karel Kosik e de autores que estabelecem a relação desta concepção como Rodrigues (2011), Freitas (1995) e Cavalcanti (2017). Por fim, no tópico três, faremos uma discussão sobre as Áreas de Conhecimento na Educação do Campo e as Áreas de Conhecimento prevista pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) na Reforma do Ensino Médio.

3.1- EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO POR ÁREA DE CONHECIMENTO

Fazendo um pequeno apanhado histórico, podemos destacar que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem como resultado da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 2004, com parcerias propostas entre o MEC, a Universidade de Brasília (UNB) e o Instituto de Educação Josué Castro. O curso nasce com o objetivo de formar educadores para atuar na educação básica de escolas denominadas do Campo. Sendo prevista a formação em quatro áreas: Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias e Ciências Humanas e Sociais. (RODRIGUES, 2011, p.102-103) afim de promover uma educação voltada para a formação crítica, democrática e sócio-política dos sujeitos do Campo fortalecendo as identidades e dando autonomia as populações do campo, afim de conduzir o povo do Brasil a uma compreensão não-hierárquica, mas de complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade (CALDART, 2004, p. 40).

Os debates sobre o ensino por área de conhecimento a primeiro plano podem ser relacionados aos problemas estruturais e organizacionais das Escolas do Campo,

uma vez que é frequente as queixas dessas escolas serem pequenas, com poucos alunos e muita das vezes localizadas em comunidade de difícil acesso. Desta maneira, parece ser ideal manter professores que consigam dar conta de mais disciplinas na escola. A formação por área de conhecimento propicia a este professor a alternativa de ter uma maior carga horária na escola. Espera-se com isso, que a escola tenha um professor mais vinculado, já que o mesmo estará mais presente no ambiente escolar e na comunidade, disponibilizando de tempos e espaços diversos para promover uma prática mais integrada e articulada com a realidade dos sujeitos (CALDART, 2011, p.106 e 107).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como alternativa para “corrigir erros acarretados [...] por uma ciência excessivamente fragmentada e sem comunicação entre si” (CALDART, 2011, p.109), ela não propõe a eliminação das disciplinas, mas uma articulação que torne a aprendizagem mais significativa.

Karl Marx, teórico clássico para pensar as relações sociais, apesar não tratar diretamente dos ambientes escolares e suas práticas, trouxe em suas obras teorias que nos dão respaldo para pensar uma educação inserida no contexto das lutas de classes. Caldart (2011, p.110) ressalta a importância de Marx para a interdisciplinaridade. Para ela, o filósofo radicaliza uma crítica ao positivismo através da sua formulação do materialismo histórico-dialético. Como destaca Salomé (1998, p.50).

É possível que o marxismo tenha sido um dos modelos teóricos que mais ajudaram a promover a interdisciplinaridade. Uma boa prova disso está no impacto que essa teoria causou praticamente sobre todas as disciplinas e campos do conhecimento, da economia, sociologia, história, pintura, música. Escultura, à biologia, ecologia e etc.

Pensar as teorias marxistas ligadas ao âmbito educacional, nos faz refletir sobre a superação da histórica contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual (CALDART, 2011, p. 110). A educação do campo almeja promover uma educação de qualidade que seja capaz de dialogar com a realidade dos sujeitos, porém a disciplinaridade não é capaz de dar conta da diversidade do campo. Desta maneira faz-se necessário ter educadores com práticas inovadoras que concebam o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses realizem a luta pela terra e pelas demais políticas públicas (FERNANDES; MOLINA, apud COUTINHO, DINIZ, MUNIZ 2010).

3.2- UNIFICAÇÃO DO SABER: PARTES DE UM ÚNICO QUEBRA CABEÇA

Entendido a vinculação da Educação do Campo com as áreas de conhecimento, surge então a pergunta: O que é de fato a formação por área de

conhecimento? Para compreender essa concepção de formação, é necessário pensar a constituição histórica das disciplinas (RODRIGUES, 2011, p.104).

Em diálogo com Saviani (2007), podemos enxergar esta fragmentação dos conhecimentos pela ótica da pseudoconcreticidade (uma falsa questão).

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2010, p. 15).

Trazendo essa concepção para o nosso debate, podemos analisar que o fato concreto, somado a necessidade vital do homem de conhecer este fato, levou-o a investigação parcializada do real para o conhecimento aprofundado (PEIXOTO, 2013, p.4) dentro das escolas, isso é feito através da disciplinaridade.

Para Rodrigues (2011, p.127), o conhecimento deve ser concebido como uma Totalidade. Kosik (2010) conceitua a totalidade como a compreensão do todo estruturado e dialético, que evidencia a estruturação de uma ciência unitária, formada pelos mais diversos saberes de diferentes campos da ciência.

O estudo das partes e dos processos isoladamente, por mais precisos que possam ser realizados pelos diversos ramos da ciência, não é suficiente para a compreensão da organização da interação dinâmica e estrutural da realidade. (RODRIGUES, 2011, p.127)

Essa compreensão de totalidade é fundamental para entendermos e pensarmos maneiras de superar a fragmentação de maneira exacerbada dos saberes, tendo em vista que essa fragmentação está diretamente ligada ao modelo capitalista de divisão do mundo do trabalho, hora dando uma pequena parcela de conhecimento para quem irá assumir um trabalho manual, hora afogando em conhecimento científico quem irá gerir um trabalho intelectual. (RODRIGUES, 2011, p.110). Essas sobreposições do mundo do trabalho chegam até o Campo também, como aponta Sant'ana (2014). Muitas das vezes, como estratégia de sobrevivência, os trabalhadores do campo vendem sua força de trabalho para empresas do agronegócio, onde realizam trabalhos manuais, repetitivos, fragmentados, sem precisar do mínimo de instrução, a não ser realizar serviços braçais quando ainda há vigor para trabalhar, tendo em vista que os trabalhadores braçais são facilmente descartáveis e substituíveis.

Rodrigues (2011) aponta a interdisciplinaridade como maneira de superar esse modelo capitalista de gerir os conhecimentos, porém “a interdisciplinaridade somente poderá ser equacionada como forma de resistência com a assimilação crescente do

materialismo histórico-dialético" (FREITAS, 1995, p.109).

Analisando os pensamentos de Freitas (1995) e Santomé (1998). Entendemos que a interdisciplinaridade atualmente tem sido mais vinculada ao processo produtivo, a métodos. Mas não se tem atribuído a interdisciplinaridade a sua maior potencialidade: A possibilidade de democratização dos saberes e de participação no processo de aprendizagem. Podemos relacionar esta concepção de interdisciplinaridade a formação social que Marx aborda, pois

Uma formação social nunca decai antes de estarem desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais é suficientemente ampla, e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes de as condições materiais de existência das mesmas terem sido chocadas no seio da própria sociedade velha. Por isso a humanidade coloca sempre a si mesma apenas as tarefas que pode resolver, pois que, a uma consideração mais rigorosa, se achará sempre que a própria tarefa só aparece onde já existem, ou pelo menos estão no processo de se formar, as condições materiais da sua resolução. (MARX,2008, p.48)

Contudo, frente as desigualdades educacionais e conflitos existentes no campo, nos resta pensar, que práticas pedagógicas são capazes de garantir uma formação cidadã, “democrática ao conhecimento na sua mais elevada universalidade”? (FRIGOTTO, 2012, p.271)

Neste âmbito, entendemos que é através da interdisciplinaridade enquanto instrumento de resistência na educação, que podemos pensar uma formação Omnilateral, ou seja, “uma formação humana que busca levar em conta as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (FRIGOTTO, 2012, p.267).

3.3- ÁREAS DE CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO X ÁREAS DE CONHECIMENTO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.

A discussão sobre as grandes áreas de conhecimento não é recente, como podemos perceber analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio dos anos 2000, onde já é apresentado a proposta de se trabalhar, no ensino médio, a partir das grandes áreas de conhecimento, assim como também é apresentado no Exame Nacional do Ensino Médio.

A reforma curricular do ensino médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática

e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. (BRASIL, 2000, p. 18-19).

Porém, a Lei 3.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), referente a Reforma do Ensino Médio tem sido objeto de crítica e provocado a reflexão. A proposta prevê uma reestruturação organizacional dos currículos do ensino médio, separando-os não mais em disciplinas, mas em grandes áreas de conhecimentos (FERRETTI, 2018, p.1-2). Com isso, faz-se necessário analisar a concepção de ensino por Área de Conhecimento que a MP 746/2016 propõe e indagar-se as suas aproximações e distanciamentos quanto a concepção de ensino por Área de conhecimento defendida no projeto de Educação do Campo, já apresentada neste trabalho.

A princípio, podemos destacar a fala da então secretária-executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro para o Jornal O Estado de S. Paulo (2017), em entrevista ela ponderou “não terá separação de habilidades por disciplinas, mas pelas áreas de conhecimento [...] as áreas serão entendidas como áreas, não como disciplinas. As escolas é que decidirão como trabalhar essas competências dentro de cada disciplina”. No portal do MEC também encontramos informes que confirmam a fala da secretária-executiva: “As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar” (MEC, 2019).

Porém, segundo Ferretti (2018) não podemos analisar essas informações sem levar em consideração o cenário político e econômico que o país se encontra. Para o autor as instituições de ensino serão fortemente pressionadas a oferecer itinerários formativos mais afinados com os interesses econômicos e demandas do mercado como nas áreas de Matemática, Ciências Naturais, Linguagens e sobretudo, Educação Profissional. A ideia é que a abrangência dessas áreas de conhecimento sejam difundidos como áreas promissoras, que garantirão para o estudante acesso direto aos postos de trabalho, porém, na visão do autor, o ensino por área, na concepção da Reforma do Ensino Médio, tende a precarização, redução de profissionais afim de diminuir custos com educação, além de alavancar a concepção de que alguns sujeitos precisam de acesso a um tipo de conhecimento, enquanto outros necessitam apenas aprender uma profissão, como destaca Rodrigues (2011,

p.110). Essa visão de ensino por área de conhecimento não está de maneira nenhuma relacionada ao ensino por áreas de conhecimento defendido pela Educação do Campo. Enquanto a Educação do Campo se propõe a promover uma educação libertadora, aos moldes de Paulo Freire, democrática e horizontal, a Reforma do ensino médio está preocupada em atender as demandas do mercado e das políticas neoliberais, promovendo direta ou indiretamente a segregação dos sujeitos.

Como essa discussão é muito recente, não encontramos trabalhos científicos que abordam a temática, porém em denúncia no seu portal, o Movimento dos pequenos agricultores do Brasil (MPA), traz a fala da Dra. Monica Ribeiro da Silva, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que assim como Ferretti (2008), expressa preocupação sobre o aspecto da formação técnica e profissional, que segundo ela, poderá ser ofertado por meio de parceria com o setor privado. Pois, em suma, esse tipo de formação para o mercado de trabalho, eliminando a relação dos alunos com as Ciências Humanas estará negligenciando a formação humana e cidadã.

O movimento salienta ainda sobre a nota do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que trata sobre os impactos da Reforma.

Nossa concepção de formação por área pressupõe um Núcleo Básico de estudos que envolve conhecimentos de Ciências Humanas e Sociais, ciências da natureza e as diversas linguagens humanas, incluindo as Artes nas suas diversas manifestações, como condição para a formação humana básica e integral. (MPA, 2017)

Contudo, faz-se mister não apenas pensar a formação por área de conhecimento, mas refletir que concepção de área de conhecimento está sendo levado em consideração.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1- A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL ELZA BEZERRIL RIBEIRO

Dos professores pertencentes ao quadro da Escola Municipal Elza Bezerril Ribeiro em 2019, optei por entrevistar os responsáveis por ministrar aulas nas disciplinas da grande área de Ciências Humanas. Como a escola só fornece até o 9º ano, as disciplinas limitam-se a História e Geografia, tendo em vista que o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental não dispõe de Filosofia e Sociologia de forma obrigatória. Identificamos que a escola tem atualmente um professor que ministra aulas de História em todas as turmas de Ensino Fundamental II e EJA e três professores responsáveis pela carga horária de Geografia.

Através das entrevistas, podemos constatar que em suas experiências trabalhando na área, os professores relataram que em diversos momentos tiveram que ministrar aulas em outras disciplinas para completar sua carga horária, principalmente com disciplinas que dialogam com as suas áreas de formação, como podemos observar no quadro abaixo (Quadro 3) as disciplinas complementares que mais apareceram nas entrevistas.

Quadro 3: Disciplinas complementares que mais apareceram nas entrevistas.

1º	História
2º	Religião
3º	Arte
4º	Geografia
5º	Cultura do RN

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A priori é importante ressaltar que nas entrevistas realizadas com os professores, todos identificaram a escola como sendo do Campo. O mesmo aconteceu em entrevistas com os alunos e com a gestão no Estágio I. Todos os sujeitos que fazem parte da escola, a identificam-na como uma Escola do Campo, porém não há na escola elementos didáticos-pedagógicos nem organizacionais que aproximem a escola ao paradigma da Educação do campo, pois como define Molina (2015), na Educação do Campo, espera-se que ela transmita para os sujeitos, os conhecimentos históricos da comunidade além de ensinar os conteúdos de maneira que dialogue com a realidade do aluno. Mas além disso, espera-se que o Movimento da Educação do Campo seja instrumento de luta e resistência pela permanência dos camponeses em seu território.

Desta maneira, entendemos que a Escola Elza Bezerril está localizada no Campo, os alunos são sujeitos do Campo, grande parte tem contato diário com atividades agrícolas, porém a escola não está inserida no paradigma da Educação do Campo, pois segue o modelo de organização urbano-centristas, além de reproduzir o discurso de valorização das cidades, que pouco a pouco também é incorporado a fala dos alunos.

Nos contatos iniciais com a escola, durante o Estágio I, foram realizadas diversas entrevistas e aplicação de questionários com alunos, professores e gestores. Em rodas de conversas realizadas com estudantes do 6º ano D ouvimos diversos relatos de alunos que ajudavam os pais na agricultura, pecuária, nas feiras ou que eram filhos de canavieiros. Já em roda de conversa com alunos dos 9ºano, os alunos não relataram experiências ou ligações com o Campo.

Ainda no 9º ano, questionados sobre suas projeções futuras e a possibilidade de permanência no Campo, dos 6 alunos presentes na roda de conversa, nenhum demonstrou interesse em permanecer no Distrito de Piquiri após terminar o Ensino Médio. Como aborda Castro (2012, p.441)

Os jovens estão indo embora! Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da “migração do campo para a cidade”. Contudo, “ficar” ou “sair” do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais

Em paralelo com as entrevistas realizadas com os professores da área de Ciências Humanas é importante destacar que dos quatro entrevistados, nenhum é morador da comunidade. Fazendo uma ponte com os relatórios de Estágio, vemos

que essa característica se estende a toda escola, dos 15 professores pertencentes ao quadro da escola hoje, 9 são moradores de Canguaretama, Montanhas e Natal.

Por este motivo as LEdoCs enquanto curso de formação de professores está preocupada não apenas com o acesso ao conhecimento científico, mas com a "vinculação concreta dos educandos com as lutas sociais e coletivas, pois a promoção de práticas educativas, críticas e emancipatórias passam, necessariamente, por vivências significativas nos processos de lutas por justiça social, por educação de qualidade no e do campo". (MELO, 2018, p.145) com outras palavras, para se fazer Educação do Campo é necessário vinculação com as raízes daquela comunidade, mesmo que o professor não seja da comunidade, ele deve pertencer a ela, no sentido de promover uma educação significativa de acordo com a realidade, características e especificidades daqueles sujeitos.

4.2- A GRANDE ÁREA E A INTERDISCIPLINARIDADE: SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Nas entrevistas realizadas com os professores, foi possível identificar dois aspectos nas falas dos professores: A concepção sobre a grande área de conhecimento e o entendimento sobre o fazer interdisciplinar.

Quando questionados sobre a presença de elementos de outras disciplinas nas suas aulas, três dos quatro professores responderam que sim, existiam elementos de outras disciplinas em suas aulas, como afirma o professor 4 “*Sim, com certeza. Até porque se dialogam né? Não dá pra ensinar um determinado assunto (geografia) se você não tiver o contexto histórico*” e exemplifica o professor 1 “*Na configuração de mapas, da Europa, fragmentação da Prússia [...] Geografia e História sempre estão relacionadas nessa parte da Geopolítica.*”

De fato, as disciplinas da grande Área das Ciências Humanas facilmente dialogam entre si, porém isso não se dá ao acaso, mas sim como a totalidade dos conhecimentos, como Rodrigues (2011, p.129) ressalta, cada ciência, parte do todo mas apresenta um instrumental singular e necessário para a apreensão do processo. E isso ficou ainda mais evidente nas observações, como por exemplo nas aulas do Professor 4 sobre a América Latina, mesmo ministrando aulas de Geografia, ficou evidente em sua contextualização elementos de história, elementos sociológicos, políticos e até de ciências, quando o professor tratou sobre a geomorfologia do espaço geográfico.

Ainda na mesma pergunta, em resposta a questão, o Professor 3 afirmou não identificar elementos de outras disciplinas em suas aulas e afirmou não ser possível no seu ponto de vista, estabelecer uma relação entre a Geografia e outras disciplinas.

Eu acho que não, porque a formação em geografia é uma coisa, e inserir história seria outro mundo... eu acho que não seria legal não" o que impossibilita (a interdisciplinaridade) são informações que você não tem [...] você participar de outro assunto que não tá no seu conhecimento.
(Professor 3)

Nas aulas observadas, de fato não surgiu nas exposições do professor elementos de outras disciplinas, porém, haviam diversas possibilidades tendo em vista que o professor estava trabalhando sobre as regiões do Brasil.

Analisando a fala do professor e relacionando com os conceitos de Rodrigues (2011), entendemos que a sua formação em bacharelado pode estar diretamente ligada a esta visão limitada sobre a área de conhecimento, como ressalta Santomé (1998, p.126) “é preciso levar em consideração a forte tradição que domina a formação da totalidade dos professores em nosso país”. Se já é difícil para um professor licenciado, acostumado a trabalhar 10 anos de maneira disciplinar pensar estratégias para um fazer interdisciplinar, quem dirá um professor que não teve contato com

disciplinas pedagógicas. É extremamente difícil. E isso reflete não apenas nas suas ideologias, mas também nas suas práticas.

Na fala do professor 3 podemos perceber que o educador compreende a interdisciplinaridade apenas como método de ensino, porém como já bem enfatizamos, a interdisciplinaridade não é apenas um procedimento que serve para escamotear a precariedade das escolas do campo, mas para promover uma educação mais significativa, democrática e horizontal.

4.3- A ESCOLA E A INTERDISCIPLINARIDADE

Nas entrevistas com os professores e através das observações feitas na escola, tentamos identificar se na escola existe ou já existiu projetos ou práticas interdisciplinares. Chegamos as seguintes conclusões: Os Professores 1,3 e 4 responderam que na escola não há projetos que envolvem duas ou mais disciplinas, apenas o Professor 2 respondeu que sim, há projetos interdisciplinares na escola.

Ao olhar para esses dados é mais aceitável acreditar que de fato a escola não realiza projetos de ensino interdisciplinares, porém através das observações foi possível averiguar que a escola tem de fato projetos que envolvem todas as disciplinas.

Neste ano letivo por exemplo, a escola está trabalhando com a temática do *Bullying*, e no ano anterior a escola trabalhou com a temática do Amor, assim como também já foi trabalhado sobre a Água entre outros temas. O que chama atenção é que apesar da escola promover essas práticas e difundi-las durante todo o ano, os professores não associaram os projetos as práticas interdisciplinares.

Fiz indagações sobre a participação dos professores em projetos interdisciplinares nessa ou em outras escolas, e com exceção do Professor 3 que nunca participou de nenhum projeto, os demais relataram suas experiências, todas com histórias de frustrações. Projetos pensados e articulados que na prática não obtiveram êxito, veja as falas abaixo:

“em 2009 eu acho eu tava com um projeto assim, querendo associar mas o projeto não terminou muito, com andamento não, por falta de articulação mesmo, das pessoas que estavam envolvidas no projeto” (Professor 1)

“o projeto na verdade era pra ser interdisciplinar, mas acabou que... Na teoria, sim, mas eu não fui bem efetivo com a transdisciplinaridade.” (Professor 4)

Ressaltamos aqui que o professor parece utilizar o termo transdisciplinar como sinônimo de interdisciplinar, porém, este aspecto não foi contemplado na entrevista.

Contudo, fica explícito que a escola tem buscado a interdisciplinaridade, mas não no seu sentido libertador. A escola está propondo momentos de correlação das disciplinas através de um tema gerador, porém não se tem traçado como objetivo promover a interdisciplinaridade como instrumento de democratização dos saberes, como defende Rodrigues (2011) e Caldart (2011). Ao contrário, o projeto é pensado por alguns sujeitos da escola que levam a prática pronta para ser aplicada com os alunos, como a educação bancária que Freire (1997) tanto critica.

4.4- DIFICULDADES DO FAZER INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

Frente aos relatos e observações das dinâmicas organizacionais da escola, neste último tópico pensaremos a pergunta posta na introdução deste trabalho: O que dificulta ou impossibilita a interdisciplinaridade entre as disciplinas da grande Área de Ciências Humanas? Ora, já foi abordado que as disciplinas desta área dialogam entre si facilmente, pois pela ótica da Totalidade (Kosik, 2010), as disciplinas fazem parte de um único saber e como conceitua Santos (2008) o todo é dividido em partes e as partes formam a totalidade.

Os professores de História e Geografia da escola, em sua maioria, com exceção do professor 3, concordaram que é possível articular essas duas disciplinas, alguns chegaram a falar que elas se complementam, ideia correlacionada a categoria da Totalidade. Então por que a escola ou esses professores ainda não se articularam para promover práticas educacionais que relacionem os saberes, oportunizando uma aprendizagem mais enriquecedoras e significativas para os alunos?

A resposta está exatamente no modelo de organização urbano-centrista da escola que Cruz (2016) critica. Há uma preocupação muito grande da parte dos órgãos maiores, como a Secretaria de Educação, com resultados, conteúdos e notas, porém segundo os relatos dos professores, não há uma preocupação com os planejamentos das práticas. Como ressalta o Professor 2, fazendo referência a Hora-atividade, momento da carga horária dos professores, onde eles deveriam estar na escola para realizar planejamentos, corrigir avaliações, preencher diários entre outras atividades

que não se realiza em sala de aula. Segundo informações da gestão da escola, a Hora-atividade foi extinta em 2017.

“Antigamente a gente até tinha a hora-atividade, que a gente usava pra planejar alguma coisa dentro da escola, mas agora o planejamento é todo feito em casa, então não tem como eu ficar dialogando com outro professor... cada um tem seus horários, suas atividades, suas famílias...” (Professor 2)

Nas entrevistas, os professores apontaram como maior dificuldade a falta de tempo para planejamento coletivo entre os professores da área, além da falta de uma pessoa para articular essas práticas, tendo em vista que o turno da manhã não dispõe de coordenador. Porém a grande maioria dos professores demonstraram interesse em promover tais práticas, e compreendem que, seja nas aulas de geografia ou nas aulas de história, esses conhecimentos fazem parte de um todo, interligado e dialético que fragmentamos afim de conhecer com profundidade, mas é apenas a partir do todo que conseguiremos compreender as relações humanas e sociais que a grande Área de Ciências Humanas constitui.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário romper com a lógica organizacional que limitam as escolas da zona rural, a sistematizarem-se como cópias das escolas da zona urbano. As escolas de Canguaretama, em sua maioria estão localizadas em zonas rurais, são formadas por sujeitos campesinos, pecuaristas ou pescadores. Faz-se necessário pensar suas peculiaridades e características, tais elementos não podem ser desconsiderados para se fazer educação.

Não é preciso e nem possível modificar completamente o paradigma de educação já intrínseco na Escola Elza Bezerril Ribeiro, porém é preciso inserir pouco a pouco elementos da Educação do Campo para que a escola possa reproduzir não mais um discurso de valorização do urbano, mas sim de valorização dos sujeitos que estão na escola.

Por fim, salientamos que o trabalho por Área de Conhecimento é uma oportunidade de se promover uma educação mais significativa, democrática e que promove a construção dos conhecimentos em conjunto com diversos sujeitos. Em outras palavras, implementar o trabalho verdadeiramente interdisciplinar na escola Elza Bezerril Ribeiro, significa plantar a primeira semente da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. A construção de uma política de educação na reforma agrária. In: ANDRADE, Marcia Regina et al. (Org.). **A educação na reforma agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004a. p. 19-54.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: Parte I - Bases Legais. Brasília: MEC, SEMTEC, 2000.

CALDART, Roseli. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Luciano Moraes. (Org.) **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. - (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5). p. 95-121

CASTRO, Elisa. Juventude do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 439-446.

CRUZ, Abigail Bruna. **Reflexões sobre as escolas rurais: educação do campo ou currículo urbano**. Jornada científica da Geografia, 4^oed, 2016, Minas Gerais. Anais Eletrônicos. Minas Gerais: UNIFAL, 2016. Disponível em:< [963 mg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/abigail439_443.pdf/](http://963.mg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/abigail439_443.pdf/)>. Acesso em 10 de dez. de 2019

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142018000200025&lng=en&nrm=iso/>. Acesso em: 07 de Dez. de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6.ed., Campinas: Papirus, 2003 (1.ed., 1995)

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-274.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas, Brasília, DF: articulação nacional **Por uma Educação Básica do Campo**, 2002.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: editora expressão popular. 2a edição. 2008.

MELO, Raimunda Alves. **Licenciatura em educação do campo**: Formação de professores e prática educativa. 2018. 273f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu Cruz. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 43.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MUNIZ, Maria da Conceição; DINIZ, Diana Costa; COUTINHO, Adelaide Ferreira. As dimensões instituintes da educação popular: PRONERA e a educação de Jovens e Adultos. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos de (org.). **Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. MEC, 2019. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361/>>. Acesso em: 10 de dez. 2019

PALHARES, Isabela; KRUSE, Tulio. **Novo currículo do ensino médio será dividido em áreas, e não disciplinas**. O Estado de S. Paulo, 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,novo-curriculo-do-ensino-medio-sera-dividido-em-areas-e-nao-disciplinas,70001961759/>>. Acesso em 10 de dez. de 2019

PEIXOTO, Elza. **Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história**. Filosofia e Educação, v. 5, n. 2, p. 120-165, 15 set. 2013.

Reforma do Ensino Médio inviabiliza política de Educação do Campo. MPA, 2017. Disponível em: <<https://mpabrasil.org.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-inviabiliza-politica-de-educacao-do-campo/>>. Acesso em 10 de dez. de 2019

RODRIGUES. ROMIR. Reflexões Sobre a Organização Curricular por Área de Conhecimento In:_. CALDART. Roseli Salete et al (org). **Licenciaturas em Educação do Campo: Registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. P.123- 147.

SALOMÉ. Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANA, Raquel Santos. **Trabalho e desenvolvimento**: a realidade rural e a questão social. Serv. Soc. Soc., São Paulo , n. 120, p. 723-745, dez. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282014000400008&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 07 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2007. 2

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 431-466, jan. 2003. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759>>. Acesso em: 07 dez. 2019.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Definição:

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1- Graduação:

2- Possui pós-graduação? () Sim () Não

Área:

3- Tempo de Experiência em sala de aula:

4- Como identifica a escola?

5- Já atuou em outra Áreas, sem ser a de Formação? Qual/Quais?

6- Você percebe a presença de elementos de outras disciplinas nas suas aulas?
Quais?

7- Você já fez ou participou de algum projeto interdisciplinar nessa ou em outra escola? Se sim, como foi a experiência?

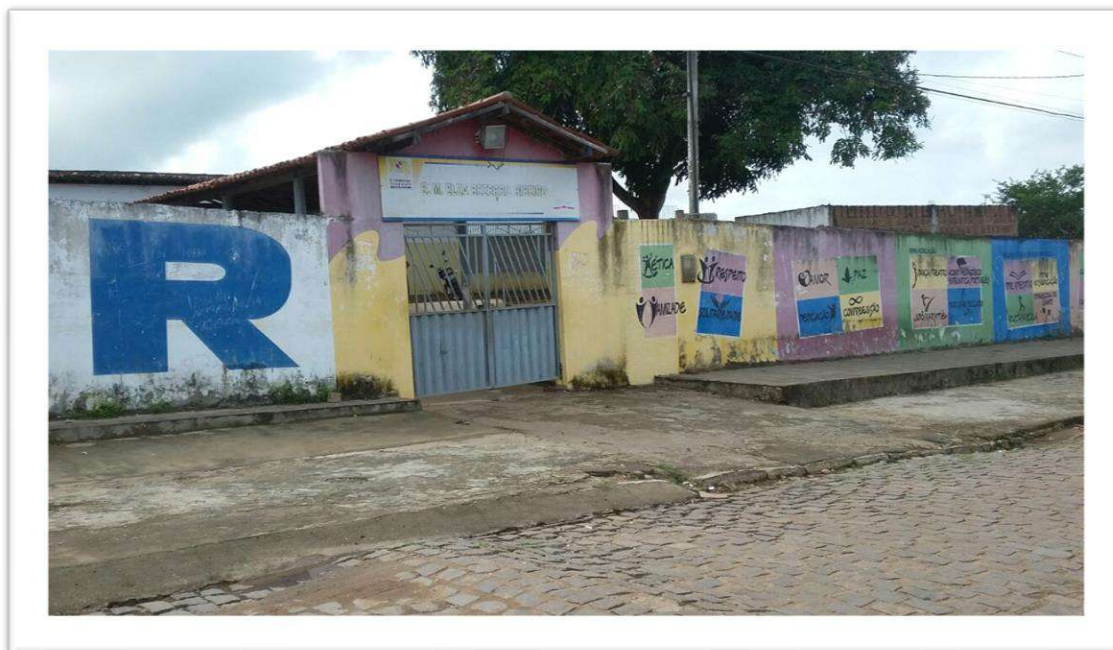
8- A escola tem ou já teve algum projeto que relacionasse as disciplinas de História, Geografia ou outras?

9- Você acredita que seja possível relacionar as aulas de história e geografia?

10-O que dificulta ou impossibilita a interdisciplinaridade na escola?

APÊNDICE B- FOTOGRAFIAS DA ESCOLA

Fotografia 1: Fachada da Escola



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 2: Placa de Inauguração da Escola



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 3: Entrada da escola/ Área descoberta.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 4: Espaço Cultural



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 5: Entrada/ Espaço coberto.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 6: Visão do Pátio principal



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 7: Acesso a salas e Refeitório.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 8: Local onde será construído refeitório.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 9: Acesso as salas e Direção.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 10: Entradas para Secretaria e Direção.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 11: Secretaria da Escola.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 12: Acesso à sala dos professores



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 13: Sala dos professores- Parte interna.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 14: Visão Interna da Biblioteca.



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 15: Banheiros



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 16: Reforma no banheiro adaptado para deficientes



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 17: Construção da quadra Poliesportiva



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 18: Quadra Poliesportiva da Escola Elza Bezerril



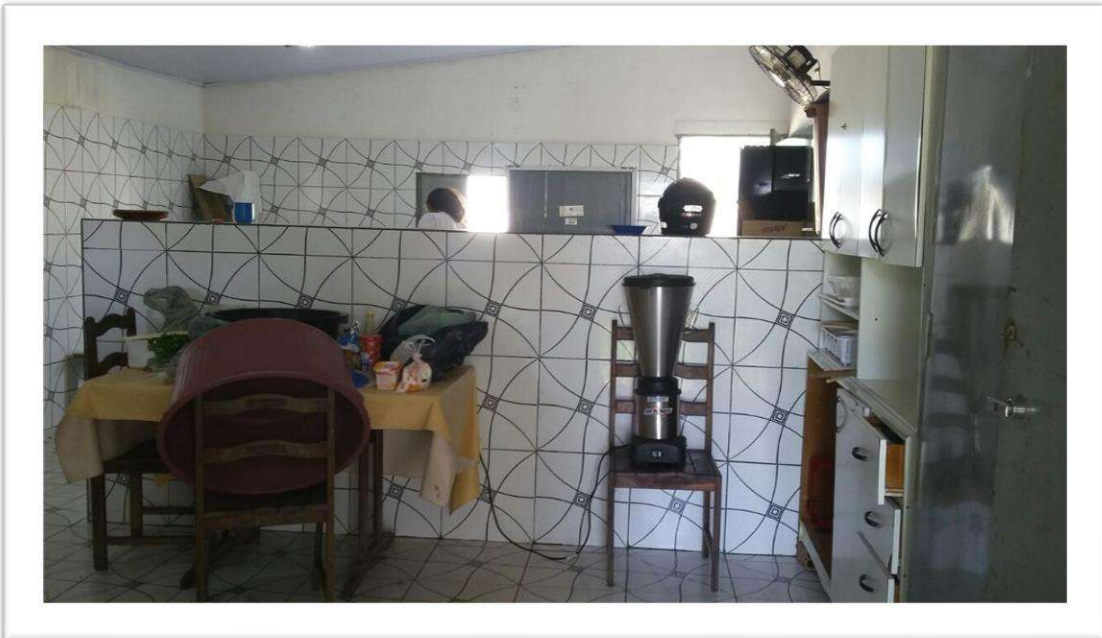
Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 19: Sala de Aula



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 20: Copa cozinha em funcionamento



Fonte: Registro da Autora.

Fotografia 21: Parte utilizada como área de serviço.



Fonte: Registro da Autora.