



PROCAMPO EM CATALÃO: DA INTERDISCIPLINARIDADE QUE TEMOS À QUE QUEREMOS

CAMILA APARECIDA DE CAMPOS¹.

1. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFG/Regional Catalão
E-mails: camilaapcampos@gmail.com

Recebido em: 28/11/2014 – Aprovado em: 16/01/2015 – Publicado em: 31/01/2015

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a concepção de interdisciplinaridade no contexto do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. Para tanto discute a concepção de interdisciplinaridade no campo da educação, como esta é trabalhada no Projeto Pedagógico Curricular do Curso e analisa uma intervenção prática do curso no componente curricular Seminários de Integração.

PALAVRAS-CHAVE: interdisciplinaridade, educação do campo, formação de professores.

PROCAMPO IN CATALÃO: WE HAVE TO THE INTERDISCIPLINARITY WE WANT

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the concept of interdisciplinarity in the context of the Bachelor's Degree in Rural Education, Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão. For it we that we have to discuss the concept of interdisciplinarity in education, the way that it is crafted at Course's Curriculum Program and analyzes a practical intervention in the Integration Seminars

KEYWORDS: interdisciplinarity, rural education, teacher training

INTRODUÇÃO

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) é um programa do Governo Federal, executado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que tem como objetivo ofertar formação de educadores para a docência na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo. Este programa é possível de ser realizado após a publicação da Resolução/CD/FNDE nº 06 de 17 de março de 2009 que estabeleceu “orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados”.

Trata-se, portanto, de um projeto que se aproxima do campo das Políticas Afirmativas consideradas como ações reparatórias, compensatórias, e/ou preventivas que buscam corrigir situações de discriminação e de desigualdade (MOEHLECKE, 2002). Tal desigualdade pode ser conferida desde o começo da escolarização ao

compararmos a taxa de analfabetismo de 2006 de pessoas com 15 anos ou mais do campo (24%) com a da cidade (8%) (PNAD, 2006).

Em 2012 foi realizada uma Chamada Pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior (IFES), para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo via Edital nº 5/09/1012. No título “01- Dos Objetivos” do edital, já é destacada a perspectiva de adoção de uma abordagem por áreas de conhecimento, e não por disciplinas como comumente percebemos em outros cursos de formação de professores. Na Regional Catalão (RC) da Universidade Federal de Goiás temos cursos de licenciatura em Química, Física, Ciências Biológicas, por exemplo, que compõe uma área específica do conhecimento, as Ciências Naturais, mas que apresentam-se centradas em questões específicas de cada campo.

Em Goiás foram aprovados dois cursos, um na Regional Goiás e outro na Regional Catalão. Para esta discussão lançamos olhares para o Procampo da Regional Catalão, curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza. E nosso objetivo é discutir as perspectivas interdisciplinares do Procampo em Catalão através da discussão do conceito de interdisciplinaridade, análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e da realização de um dos componentes curriculares denominado “Seminários de Integração”.

Antes da discussão nos cabe apresentar qual a concepção de Educação do Campo que estamos adotando e para tanto contamos com as contribuições de CALDART (2012) que localiza o uso da expressão “Educação do Campo” no final da década de 1990, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho, como uma expressão que carrega sentidos que ultrapassam a questão escolar, como citado:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com esta preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político. (KOLLING et al., 1999, p.26 citado por CALDART 2012, p. 258)

Este referencial é de suma importância para a compreensão da proposta do Procampo e para seu desenvolvimento na cidade de Catalão. Em nível de proposta nacional, apresenta-se coerente com a construção histórica do conceito Educação do Campo citado acima pois além de uma oportunidade educacional trata-se de uma perspectiva que resgata o modo de vida do camponês, produtor de alimentos, que deve ter direito a sua produção da existência. Trata não somente daquele morador do campo, mas ainda de pessoas que têm vínculo com o campo. E, em nosso caso específico, esta oferta atinge cerca de dez municípios além da comunidade que reside no campo.

Ampliando ainda mais o conceito, CALDART (2012) sintetiza algumas características da Educação do Campo. A primeira delas é a compreensão de que a Educação do Campo é primeiro, a garantia de um direito, que é subjetivo, da humanidade

educar-se; por isso trata-se de uma educação “do” campo, com pauta específica dos homens e mulheres que historicamente tem se desenvolvido e inclusive são fundamentais para a própria alimentação da cidade, já que a agricultura familiar é responsável por cerca de 70% da alimentação dos brasileiros (fonte: <http://www2.planalto.gov.br/excluir-historico-nao-sera-migrado/agricultura-familiar-ja-produz-70-dos-alimentos-consumidos-no-mercado-interno-do-pais-informa-pepe-vargas>). A perspectiva de afirmação dos sujeitos do campo, como históricos e sociais concebe que a Educação do Campo deve ser realizada *com* eles e não *para* eles, pautada na concepção freiriana de Pedagogia do Oprimido.

Uma outra característica fundamental para a compreensão do conceito de Educação do Campo é a dimensão de “pressão coletiva” por políticas educacionais no caso específico para atender a demandas do campo sim, mas ao mesmo tempo incentiva a consciência coletiva do direito às demais políticas públicas. Tem como foco sim o sujeito do campo, mas aponta para este como parte de um coletivo de sujeitos que constroem cotidianamente a sociedade e a transformam.

Além das lutas pelas políticas educacionais, a Educação do Campo “combina luta por educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território” (CALDART, 2012, p. 261). Acredita-se que as questões próprias da luta pela terra são ligadas estruturalmente a outros processos que produzem exclusão, que desrespeitam a humanidade em detrimento do desenvolvimento do mercado. É pois uma perspectiva pautada na identidade da classe que critica e busca superar, seja no campo ou na cidade, as relações sociais capitalistas; Educação do Campo é uma educação emancipatória.

Nesse sentido este trabalho é importante instrumento para que os alunos e professores do curso, sujeitos ativos na/da construção desta proposta, através da compreensão de alguns limites e perspectivas do curso, consigam se localizar para qualificar sua ação no desenvolvimento do mesmo; e para o público em geral, interessa-nos apresentar fundamentações e experiências deste estudo de caso com a intenção de que a partir desta leitura, sejam capazes de fazer novas e/ou possíveis relações para discutir outros problemas.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a análise deste objeto que ora se apresenta confuso, começamos a abstrair e discutir separadamente algumas características como “que programa é esse?” e é preciso mais, é preciso interrogar este objeto para que consigamos atingir nosso objetivo que é discutir as perspectivas interdisciplinares do Procampo em Catalão. Enfim, problematizar é um exercício que nos apresenta a complexidade do objeto em questão, e, ainda, aponta limites e perspectivas para desvelar o objeto em sua totalidade, afinal o abstrair é apenas um recurso analítico, já que o objeto é uma síntese de múltiplas determinações, em constante movimento. Nos propomos a dialogar sobre este objeto com contribuições do método materialismo histórico dialético que “não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie “de metrologia” dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2006, p. 76). Nesta perspectiva o método está vinculado a concepção de mundo do sujeito que analisa, é constituição de uma práxis. E por práxis entendemos a necessária intervenção refletida e planejada na realidade:

“No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (FRIGOTTO , 2006, p. 81)

Daí, apresentada nossa concepção de Educação do Campo, em que conhecer só tem sentido se for para a transformação, agora é necessário apresentar uma discussão sobre interdisciplinaridade, nosso alicerce da construção deste estudo de caso.

Qual interdisciplinaridade?

Como uma demanda da educação do século XXI a interdisciplinaridade aparece nos projetos, nas reflexões e nas políticas específicas de educação com mais frequência do que o quadro do século passado. A “Pedagogia dos projetos” foi uma grande entusiasta da proposta de junção de disciplinas para trabalhar um conteúdo.

BARBOSA (2006) diante de uma preocupação no exercício da docência publicou a obra “Interdisciplinaridade na escola” como resultado de uma pesquisa que fez uma revisão de literatura e estudou alguns casos. O autor, localizando seu objeto historicamente, nos informa que desde os anos 1970 existe um significado atribuído a interdisciplinaridade como sendo uma relação entre as disciplinas, sendo que para esta relação ser possível, é necessário no mínimo duas disciplinas diferentes. Ainda na perspectiva de análise histórica, Barbosa comenta que:

há quatro formas de relação possíveis de serem estabelecidas entre as disciplinas: 1) por empréstimo, seja de instrumentos analíticos ou metodologias, como também de conceitos ou modelos teóricos; 2) por exigência de alguma solução de problema que ultrapasse uma dada especificidade; 3) pela superposição de temáticas e métodos nas regiões de fronteira das disciplinas; 4) pelo surgimento de uma interdisciplinar (por exemplo, a geohistória e a físico-química) (BARBOSA, 2006, p.23)

Apesar destas formas apresentarem alguma relação entre as disciplinas, o autor discorda que este seja o caminho da interdisciplinaridade haja vista que esta perspectiva disciplinar revela limites de um aprendizado no campo da totalidade; segundo ele esta sedutora apresentação revela no fundo uma ideologia que “entende o conhecimento como fracionado, especializado, da mesma forma como percebe a realidade” (BARBOSA 2006, p. 23)

Este pensamento é vinculado as Perspectivas Críticas, ou contra-hegemônicas de Educação (SAVIANI , 2010) que criticam a base da razão iluminista que contribuiu para a divisão do conhecimento em disciplinas, e logo, divide a própria natureza humana e sua decorrente visão de mundo. BARBOSA (2006) argumenta que a interdisciplinaridade não está “nas somas” dos fatos, mas sim na constante busca de uma unidade em que “juntar” “tem sentido de superação, de emancipação humana de tudo que exclui uns em relação a outros” (p. 29) é perceber a natureza histórica do objeto.

Com esta compreensão de interdisciplinaridade, como algo que transcende a lógica disciplinar, é que partimos para a análise de questões específicas: o PPC do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e o exercício do “Seminários de Integração”.

O Projeto pedagógico Curricular

O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura em Educação do Campo é resultado de um processo coletivo de construção e em suma apresenta-se como uma síntese de concepções e de caminhos a serem seguidos rumo à formação almejada; nas palavras de VASCONCELLOS (2009):

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico0metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição” (p.169)

É a nossa referência para o planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas no curso. Em seu texto conta que “A proposta, em linhas gerais, consiste em oferecer educação superior de qualidade acompanhado a especificidade que é própria do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO” (p.7). Das propostas do PROCAMPO atendidas pelo PPC citamos a formação interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e a política de acesso diferenciada que incentiva a participação de pessoas do campo, tanto professores como concluintes do Ensino Médio ou pessoas que trabalham na escola do campo em outras funções, que almejem ser professores.

A proposta ampliada de público alvo atende à compreensão de que Educação do Campo não é algo demandado ou construído especificamente pelas pessoas que se encontram no campo. As pessoas que têm sua forma de existência atrelada à produção do campo são também público do projeto. Além das comunidades rurais de Catalão como Macaúba, Mata Preta, Martírios, Custódia e outras, as cidades circunvizinhas possuem como fonte de geração de emprego e renda o desenvolvimento das atividades rurais, e ainda, possuem menos de 50.000 habitantes, enquadrando assim nos critérios necessários para participação no Procampo. No PPC conta a área de influência do projeto, abaixo reproduzida:



FIGURA 1: Área de influência do Procampo de Catalão
(fonte: http://www.seplan.go.gov.br/sepin/viewcad.asp?id_cad=5000&id_not=18)

A área de influência conta ainda com a presença de assentamentos descritos a partir de uma referência de 300km de distância, a saber:

- | |
|---|
| 1. Goiandira (16 km de Catalão) 01 assentamento, totalizando 20 famílias. |
| 2. Ipameri (60 km de Catalão) 02 assentamentos, totalizando 139 famílias. |
| 3. Orizona (149 km de Catalão) 01 assentamento, totalizando 33 famílias. |
| 4. Morrinhos (174 km de Catalão) 03 assentamentos, totalizando 121 famílias. |
| 5. Piracanjuba (196 km de Catalão) 02 assentamentos, totalizando 71 famílias. |

FIGURA 2: Assentamentos distantes de Catalão em até 300km

(Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.)

Ao se pensar quantitativamente o número de presença do público-alvo do programa se apresenta robusto. Contudo a observação necessária é que a grande área de influência pode ter suas representações em sala de aula, diversificando ainda mais e contribuindo qualitativamente para o desenvolvimento do curso, que é estruturado no PPC, mas que é vivenciado e produzido todos os dias a partir das interferências dos sujeitos, norteados por este documento.

O PPC é dividido em dez tópicos, a saber: 1) Apresentação do projeto, 2) Identificação do Curso, 3) Diretrizes, 4) Organização Didático-Pedagógica, 5) Articulação do Ensino, com a Pesquisa e a Extensão, 6) Procedimento Metodológico e Planejamento do Trabalho Docente, 7) Recursos Humanos e Infraestrutura, 8) Política de Inclusão Social, 9) Práticas Pedagógicas e Avaliação, e, por fim as 10) Referências. Para nossas discussões iremos tratar mais profundamente de alguns tópicos, mas não podemos separar os tópicos que só podem ser compreendidos em sua relação com o todo do projeto.

Seminários de Integração

Os Seminários de Integração ocorrem a cada semestre é a formatação das Práticas como Componentes Curriculares dentro do curso. O PPC trás a ementa como “O ensino, pesquisa, extensão e cultura compartilhadas e em colaboração com os membros da comunidade. Atividade flexível, em observância à dinâmica de alternância Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade.” Com carga horária semestral de 16 horas. Participamos e estaremos discutindo o Seminário de Integração do Primeiro Período do Curso realizado em agosto de 2014.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta interdisciplinar como a apresentamos deve ser pautada na necessidade de conhecer o objeto em sua total relação de constituição do/com o todo e não nas partes ou disciplinas que o compõe. Se impõe então como um grande desafio pois instiga o debate de todos os envolvidos em questões para além de suas áreas, fomentando de imediato o conhecimento dos professores que irão desenvolver a proposta junto aos alunos. Tenciona-se o conforto dos professores que tiveram provavelmente boa parte da trajetória escolar pautada na perspectiva positivista de educação em que o conhecimento é apresentado de forma separada e neutra, para adentrar em um mundo onde sabemos que o domínio total dos conteúdos de toda a

produção de conhecimento existente é impossível, mas que este mesmo conhecimento é fruto de uma ação humana, em um tempo e espaço específicos, e trazem consigo elementos que unificam seu entendimento, e logo, o entendimento da própria humanidade.

Será que estamos conseguindo atingir ou perseguir este horizonte que busca historicizar as questões, apresentando o papel ativo do ser humano na produção do conhecimento?

Podemos começar pelo descrito, pelo prescrito, pelo plano, programa, enfim, pelo PPC do curso. A própria proposta de habilitação deste curso já aponta para uma perspectiva interdisciplinar: formação na área de Ciências da Natureza. A chamada “Matriz Curricular” apresenta as disciplinas das Ciências da Natureza, em sua especificidade mas com o tópico unificador como por exemplo: “Ciências da Natureza: Química”. Para melhor compreensão deste aspecto descrito, segue figura:

| 1ª etapa | 2ª etapa | 3ª etapa | 4ª etapa | 5ª etapa | 6ª etapa | 7ª etapa | 8ª etapa |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--|--|---|---|---------------------------------|
| Realidade Brasileira do Campo | Sociologia e Educação do Campo | Psicologia da Educação II | Questão Agrária e agricultura familiar | Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação | Língua brasileira de sinais, (Libras) | Educação Popular e Movimentos sociais | Diversidade e Cultura |
| CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h |
| Políticas e Gestão da Educação do campo | Psicologia da Educação I | Educação Especial e Inclusão | Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza (biologia) | Didática e Formação de Professores do campo | Pesquisa em Educação | Currículo, cultura e avaliação | Educação de Jovens e Adultos |
| CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h |
| Leitura e Produção de Textos I | Leitura e Produção de Textos II | Ciências da Natureza:Química I | Ciências da Natureza:Química II | Ciências da Natureza e Ensino de química | O Ensino de Biologia e a Educação do campo | Núcleo Livre I | Núcleo Livre II |
| CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h |
| Matemática para Ciências Natureza I | Matemática para Ciências Natureza II | Ciências da Natureza: Biologia II | Ciências da Natureza e Ensino de Biologia | Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza (Física) | O Ensino de Física e a Educação no campo | O Ensino de Química e a Educação do campo | Ciência, Tecnologia e Sociedade |
| CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h |
| Introdução as Ciências da Natureza e Educação do Campo | Ciências da Natureza: Biologia I | Ciências da Natureza: Física I | Ciências da Natureza: Física II | Ciências da Natureza e Ensino de Física | Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza (Química) | Seminário de TCC | Seminário de TCC |
| CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h | CH 64h |
| Seminário de Integração | Seminário de Integração | Seminário de Integração | Seminário de Integração | Seminário de Integração | Seminário de Integração | Seminário de Integração | Seminário de Integração |
| CH 16h | CH 16h | CH 16h | CH 16h | CH 16h | CH 16h | CH 16h | CH 16h |
| | | | | Estágio Docente I | Estágio Docente II | Estágio Docente III | Estágio Docente IV |
| | | | | CH 100h | CH 100h | CH 100h | CH 100h |
| | | | | | TCC I | TCC II | TCC III |
| | | | | | CH 64h | CH 64h | CH 64h |

FIGURA 3 – Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.)

Contudo, é necessário se perguntar: esta descrição garante o projeto? Acreditamos que não. Alias, um olhar mais atento ao projeto, especificamente na leitura das ementas, percebe-se uma certa fragilidade na perspectiva de ter a educação do

campo como eixo integrador e, outra questão é que, apesar de muitas apresentarem no seu nome a área de “Ciências da Natureza”, estas se apresentam como específicas das suas próprias áreas (química, física, língua portuguesa) e poderiam servir facilmente a qualquer currículo genérico. Para exemplificar, abaixo a ementa de uma disciplina do terceiro período:

| |
|--|
| 3 - CIÊNCIAS DA NATUREZA - QUÍMICA I |
| CH: 64horas (60h Teóricas e 04h Práticas) |
| Ementa |
| Conceitos fundamentais das teorias atômicas e da ligação química enfatizando a estrutura microscópica da matéria e sua correlação com as propriedades físicas e químicas dos materiais. Simbologia e nomenclatura química. Reações químicas; concentrações; diluições; estequiometria; propriedades coligativas das soluções; soluções aquosas; misturas de soluções; diluição de soluções; equilíbrio químico (natureza constante, efeitos externos). Química Orgânica (funções e reações básicas). |

FIGURA 4 – ementa

(Fonte: PPC do Curso de Licenciatura em Educação do Campo.)

Mas como já apresentado que não se pode ter uma compreensão do objeto apenas por uma parte, apenas com uma leitura de algumas ementas. Ao analisarmos todas nos questionamos se seriam os “Seminários de Integração” o espaço para promoção da interdisciplinaridade? Segundo o PPC do curso “O curso pretende desenvolver experiências indissociadas de teoria e prática, por meio de vivência da formação inserida no contexto do qual fazem parte e atuam os professores em Escolas do Campo” na perspectiva de uma aproximação com a realidade do campo, que sabemos, como qualquer outra não é fragmentada.

É pois uma saída metodológica uma vez que ao se aproximar da realidade, das questões ditas “práticas” o contexto se apresenta multifacetado e é imprescindível incentivar uma leitura pautada na relação entre o micro e o macro em que o objeto está inserido, ora, nenhuma teoria consegue sozinha explorar todo um objeto, que é dinâmico. A interdisciplinaridade, portanto, grita com a voz do objeto interpretado na relação teórico-prática.

Apesar das boas intenções e de alguns limites do PPC, sabe-se que este se realiza conjuntamente: sua efetivação é balizada na composição de seus participantes, no local de execução, nas condições objetivas de trabalho e nas subjetivas de formação dos envolvidos. E é por isso que é fundamental incluir aqui observações da experiência efetiva de trabalho em um dos Seminários de Integração.

A proposta do PPC é que os seminários ocorram a cada semestre e que seja elaborado por todos os professores do semestre em questão. Percebe-se aqui a exigência para a realização de trabalhos interdisciplinares: o necessário planejamento. Ocorre que nem todos os professores, e porque não dizer alunos, estão com a disponibilidade para este tipo de trabalho, seja por condições de super ocupação com as atuais demandas produtivistas da universidade, ou, infelizmente, em alguns casos, por simplesmente julgar desnecessário. Nosso planejamento coletivo da ação integrada fica prejudicado, e como saída defensiva, unificamos algumas disciplinas, geralmente duas, e aproximamos mais da perspectiva interdisciplinar como uma soma de disciplinas. Não que com a participação de todos nós conseguiríamos ter uma leitura total do objeto, mas pelo menos seria uma tentativa, e um exemplo para

nossos alunos aprenderem a não ter visões fragmentadas de objeto, de educação, de mundo.

Por fim, a interdisciplinaridade como a busca pela compreensão do objeto multifacetado em sua relação com o todo é um horizonte a ser perseguido, uma tentativa possível e extremamente necessária quando se almeja uma formação crítica com perspectivas de intervenção para a transformação social, considerando ainda que “é tão somente por meio da participação *cotidiana* dos indivíduos sociais no processo de transformação radical em questão que mesmo aqueles *valores* mais amplos podem efetivamente se concretizar” (Antunes, 1012, p. 105)

REFERÊNCIAS

ANTUNES. C. **A educação em Mészáros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BARBOSA, S. C. **Interdisciplinaridade na escola: conceituação e exercício a partir de oficinas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

CALDART, R. S. (org). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO. G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA. I. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. In **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas-SP, Autores Associados, 2010.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico** – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad Editora, 2009.