

Estudos do Currículo e Educação do Campo – Potencialidades reflexivas na interface com a Educação em Ciências

Curriculum Studies and Education for the Field - Reflective potentialities in the interface with Sciences Education

Néli Suzana Britto

Universidade Federal de Santa Catarina
neli.s.b@ufsc.br

Leila Paiter

Universidade Federal de Santa Catarina
leilapaiter@hotmail.com

Resumo

Muitas reflexões e diálogos têm sido gerados pelos estudos que investigam os fatores constituintes da história dos currículos e/ou a história social das disciplinas, seja no contexto escolar como acadêmico. Sob essa óptica, estudiosos curriculistas entendem que é possível romper uma leitura linear, pois a historicidade do currículo de um curso se explicita pela trama de inúmeros fios. A criação da licenciatura em Educação do Campo com a formação docente na Área de Ciências da Natureza tem se colocado como uma cunha no exercício docente acadêmico, especialmente para quem fez sua formação nas licenciaturas em campos disciplinares específicos. As singularidades desse curso são provocativas e abalam lugares fixos de uma compreensão sobre o compromisso do exercício docente. Na tessitura desse ensaio, nos propomos a dialogar e focar nossas reflexões sobre as potencialidades da organização curricular do curso em tela e sua interface com currículo, ensino e educação em Ciências.

Palavras chave: Área de Ciências da Natureza, Currículo, Educação do Campo, Educação em Ciências, Ensino de Ciências.

Abstract

Many reflexions and dialogues have been generated by studies that investigate the constituent factors of the curriculum history and/or the social history of disciplines, be it at the school context or academic. Under this point of view, specialists understand that it is possible to break a linear reading of it, once historicity of a course's curriculum is manifested by a complex plot. The creation of the graduation in Education for the Field with the teacher formation in the Natural Sciences area has been presented itself as a challenge in the academic

teaching practice, specially for those who has been graduated in specific and different areas. The singularities of this course are provocative and defy the knowledge about the teacher's practice. In the developing of this essay, we propose to focus at our reflexions about the potentialities of curriculum organization of the cited course and its interface with curriculum, teaching and Sciences education.

Key words: Natural Sciences Area, Curriculum, Education for the Field, Science Education, Science teaching.

Reflexões iniciais

A recente criação da Licenciatura em Educação do Campo (EDUCAMPO), enquanto uma licenciatura que forma por áreas de conhecimento, tem se colocado como uma cunha no exercício docente acadêmico, principalmente para quem atua em tais cursos e vem de uma formação das licenciaturas em campos disciplinares específicos. No caso da área de conhecimento Ciências da Natureza (ACN), temos predominantemente licenciad@s¹ em Biologia, Física, Química, Geociências. Outra característica formativa dessa Licenciatura é o seu desenho curricular marcado pela alternância pedagógica, que implica em deslocamentos para diversos municípios e suas instituições escolares que se colocam como lócus em potencial para ações de pesquisa e extensão. Duas condições que demarcam características singulares desse curso, ao mesmo tempo provocativas que abalam lugares fixos de uma compreensão sobre compromisso do exercício da docência universitária, bem como sobre o percurso formativo docente inicial.

Teceremos esse texto por alguns fios constituidores de linhas do tempo que gravitam no entorno e internamente da história do currículo de um curso. O paralelismos de tais fios nos levam a uma compreensão fragmentada e inconsistente daquilo que pretendemos focar na tessitura das reflexões sobre as potencialidades da organização curricular da EDUCAMPO e sua formação docente por ACN pautada pelo princípio educativo da pesquisa. Pois, sob a óptica dos estudos da história do currículo e/ou da história social das disciplinas, é possível romper tal formato, pois a historicidade do currículo de um curso se explicita pela trama de inúmeros fios.

Vejamos algumas linhas temporais. Estamos no ano de 2017, aproximadamente há oito anos, em 2009 foi gestado e implantado a EDUCAMPO nas áreas de Ciências da Natureza (CN) e Matemática (MTM) e Ciências Agrárias na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), um curso criado e oficializado como regular dessa instituição. Desde então muitas questões têm sido geradas pela vivência no curso, seja pel@s docentes e/ou pel@s discentes.

Pensarmos sobre a formação docente por área de conhecimento traz muitas inquietações e questionamentos acerca de sua organização curricular. Podemos destacar duas dimensões que necessitam serem mais bem discutidas, a docência na licenciatura e a docência na escola. Nos propomos a dialogar sobre a primeira dimensão, mas sem negar completamente a segunda, pois as duas estão intimamente relacionadas (ou deveriam estar). Afinal, por que essa licenciatura busca uma formação que envolve várias ciências de referência? O que significa uma licenciatura com formação docente por área de conhecimento? O que significa formar para a docência por área de conhecimento? Que perspectiva de interdisciplinaridade permeia a

¹ O símbolo @ é utilizado em palavras que devem ser lidas o/a(s), como modo de contestar a tendência sexista na escrita.

prática educativa dos professor@s formadores nessas Licenciaturas, considerando as suas trajetórias de formação inicial em cursos que tem como foco uma atuação em uma única ciência de referência? Obviamente, não daremos conta de contemplar todas essas questões, mas indicamos alguns pontos que vem sendo elaborados pelos estudos de referenciais teóricos que contribuem para as reflexões e entendimento do assunto .

Outra linha importante de ser tecida para justificativa e argumentação se constitui pelos documentos curriculares propostos pelas políticas educacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor@s da Educação Básica, em nível superior - DCN, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL 2001; 2002) que apresentavam a intenção de balizar uma formação que abarcasse níveis mais amplos da Educação Básica, mas que não seria uma licenciatura restrita a um campo disciplinar, pois havia a necessidade de abranger processos de gestão, sob o desenho de uma organização curricular por área de conhecimento (docência nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio). Tais documentos curriculares nacionais favoreceram a elaboração de outros documentos, mas voltados à criação de novos cursos como a EDUCAMPO, entre esses, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, e em 2009, as Diretrizes Políticas e Pedagógicas para Educação do Campo. Uma legislação voltada às peculiaridades da Educação Básica nos territórios rurais e a heterogeneidade que marca a organização e prática curricular dessas escolas no atendimento aos povos do campo. Aspecto fundante e específico no contexto desse curso, pois diferentemente das demais licenciaturas que alteram seus currículos conforme pequenos grupos que criam diretrizes que os obriga a seguir, a legislação específica para Educação do Campo foi elaborada a partir de um amplo debate junto aos sujeitos do campo e os movimentos sociais que os representam e incentivam a compreensão e transformação da realidade injusta e desigual.

Com base nisso, é importante evidenciarmos o sentido que damos quando falamos sobre realidade. Pois, sabemos que quando se fala em realidade damos margem para uma ampla compreensão daquilo que a define. Contudo, a realidade sobre a qual é necessário que nos cursos de formação de educador@s do campo seja considerada nos processos de ensino e aprendizagem se refere às questões relacionadas à vida dos sujeitos do campo, porém não se trata de abordar apenas o cotidiano, mas sim abordar questões que os fazem sujeitos condicionados a sua própria história. Por isso, para compreendermos a realidade é necessário problematizá-la, e tratarmos em maior profundidade os conflitos, as injustiças, as contradições sociais, ambientais e econômicas que estão inter-relacionadas com os sujeitos do campo, em esfera micro e macro político-social-econômico.

Uma terceira linha se constitui por artefatos como publicações, que são integrantes dessa trama em torno da EDUCAMPO, e que muitas vezes são ignorados ou descolados do contexto que compõe a historicidade do currículo. Destacamos alguns exemplares de publicação como as revistas de divulgação científica quando tratam de questões referentes à vida e o trabalho no campo. Por exemplo, a revista *Ciência Hoje*, em 1986 trazia como artigo de capa o tema: agrotóxicos, alertando sobre o uso no Brasil de produtos já proibidos em outros países e anunciava o aumento de consumo (de 27 para 80 toneladas) ocorrido no intervalo de dez anos. No ano de 2012, a mesma revista *Ciência Hoje* apresenta novamente o tema com a seguinte manchete “Terra de agrotóxicos: Brasil lidera o consumo de substâncias banidas”. Já no cerne do artigo traz *in box*, a chamada sobre o artigo publicado na revista, cujo tema já estava em pauta desde 1986, e alertava que o consumo tinha aumentado para 936 mil toneladas. A revista *Galileu* em agosto de 2002, também trazia sua manchete de capa sobre o alto índice de suicídios em zonas de uso excessivo de agrotóxicos. Ao considerarmos esses dados publicizados para além dos coletivos de pesquisa, justifica a seriedade das implicações desse

problema na vida e trabalho dos sujeitos do campo no contexto brasileiro e alerta para responsabilidade da escola em tratar tais conhecimentos.

Nesse bojo, se insere mais uma linha nesse tramado, que são as publicações em revistas voltadas para a finalidade do processo de ensino e aprendizado de ciências na escola, diante das problemáticas atuais (século XXI) no Brasil. Vejamos os artigos publicados na revista *Ciência Hoje* (dez, 2003), revista *Pátio* (dez/jan 2006/2007) e revista *Presença Pedagógica* (jan/fev, 2011). Apesar do avanço dos tempos, a preocupação em foco estava relacionada às inquietações geradas pelo nível de conhecimento científico das crianças, jovens e adult@s na realidade brasileira e a questão sobre o que fazer no ensino de ciências escolar e na formação docente para ampliar e popularizar o conhecimento científico, sendo esse fundamental ao exercício de direito e deveres na sociedade, assim como o acesso e uso responsável das tecnologias.

A ideia inicial de apresentarmos essas linhas é para que possamos retirá-las do paralelismo e emaranhá-las na tessitura desse texto que se propõe usar como lente os estudos curriculistas, principalmente da história do currículo e da história social das disciplinas. Pois, entendemos que esse mosaico contribui no desenvolvimento da justificativa sobre a importância de uma visão totalizadora, no sentido de rompermos a linearidade dos fatos que foram constituindo a criação da EDUCAMPO com tais características, e o quanto a ausência dessa visão mais ampla tanto do corpo docente, como discente e das várias instâncias no âmbito institucional, tem dificultado a compreensão e consolidação do curso e o reconhecimento de suas potencialidades.

Entendemos esse conjunto de dados que gravitam ao redor da constituição do curso, como potencial para um diálogo diálogo comprometido do Ensino de Ciências da Natureza (ECN) com uma educação científica articulada à democratização do acesso à produção científica e tecnológica que vem avançando rapidamente nas últimas décadas. Algo que questiona a formação docente para o ECN limitada à execução de métodos desarticulados e marcados pela memorização mecânica de longas listas de conteúdos descontextualizados, que impedem a visão de totalidade da realidade e das contradições presentes na mesma.

Reflexões, indagações e afirmações na tessitura de um currículo

Considerando o exposto até aqui, refletiremos respaldadas na defesa de que os estudos do currículo e a relação articulada dos fatores externos e internos, bem como a historicidade não linear dos fatos, mas sim entrecruzada, nos traz argumentos que evidenciam a pertinência da proposta de formação docente por área de conhecimento e alternância pedagógica, como potencialidades, por serem coerentes as demandas históricas no contexto educativo e escolar do campo no Brasil.

No âmbito da pesquisa pautada pelos estudos do currículo, muitas reflexões e diálogos têm sido gerados entre pesquisador@s que investigam os fatores que tecem a história e constituição dos currículos e disciplinas, especialmente do contexto escolar. Ao mesmo tempo, já encontramos uma produção de trabalhos que versam sobre a mudança de olhar do contexto escolar para o contexto acadêmico, o qual ocupa um lugar de reflexão sobre o tensionamento entre teoria e prática, pois segundo Lopes (2008, p.56) “os mecanismos institucionais de organização das disciplinas nas universidades são diferentes dos mecanismos institucionais de organização do currículo escolar”. Devido a fatores específicos de seus contextos como: os processos de avaliação de docentes; os conflitos entre os departamentos; suas lutas por *status*,

recursos e território; a relação com atividades de pesquisa; os distintos mecanismos de fomento.

Estudiosos como Ivor Goodson ao enfatizar a importância da história do currículo como uma lente de investigação e reflexão sobre a escola, destaca que tais estudos avançam para além dos estudos da história da educação, pois penetra nos processos internos escolares em diálogo com fatores externos sócio-políticos-econômicos, uma relação que interfere nas definições dos conhecimentos e disciplinas que legitimam o conhecimento culturalmente válido.

Desse modo, a transposição dessa perspectiva para o âmbito dos cursos de graduação evidencia os marcadores dos contextos político-educacionais, perpassados por movimentos e organizações interinstitucionais e de documentos curriculares balizadores comuns, os quais resultam conforme a força dos fatores internos de cada curso e instituição em definições de finalidades que se distinguem. O caminho teórico-metodológico pautado pela história das disciplinas acadêmicas e estudos do currículo aponta que as reformulações curriculares vêm sendo tecidas pela relação de fatores internos e externos, permeados por especificidades, sobre as quais tais pesquisas debruçam seus estudos e análises de diretrizes e princípios presentes em documentos oficiais, respectivos PPP(s) e currículos de cada curso, e os dados que contextualizam os modos como tais aspectos vão se constituindo.

Esses diálogos estão referenciados pela interface entre a Educação do Campo, Educação em Ciências e Currículo, pois envolve um conjunto de ações prescritas e praticadas no âmbito da EDUCAMPO. Tramadas por fios marcadores de sua origem e do desenho de sua organização curricular durante o processo de implantação e consolidação dos princípios e diretrizes para essa licenciatura com formação docente por ACN e MTM, ou seja, sua finalidade não está centrada num campo científico de referência disciplinar como as outras licenciaturas de: Biologia, Química, Física ou Matemática. Seu currículo está pautado por dois aspectos bem singulares: a Alternância Pedagógica - tempos alternados entre períodos na universidade e períodos na comunidade-; e a formação por área de conhecimento.

A proposta desse curso no âmbito acadêmico e suas peculiaridades nos levam a transpor outros aspectos apontados pelos curriculistas, quando nos dizem que as instituições educacionais são algo para além de um simples instrumental da cultura dominante, na medida em que revelam suas tradições e legados, e como os sujeitos vivenciam sua realidade, que foi negociada, construída e reconstruída ao longo de sua história, evidenciando o quanto os currículos se constituem pela intersecção de fatores externos e internos. Assim como suas disciplinas são “amalgamas flutuantes de subgrupos e de tradições, que através da contestação e do compromisso, influenciam o rumo das mudanças” de acordo com conflitos gerados pela condição de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001).

O entrecruzamento das linhas temporais constituído pelo conjunto de fatores da EDUCAMPO orienta-se pela indagação das questões curriculares presentes no curso marcado pelo contexto político-educacional nacional na sua origem, resultantes de movimentos e organizações interinstitucionais, e por determinados documentos criados pelas políticas educacionais vigentes entre 2000-2010, como as já mencionadas DCN (BRASIL, 2001; 2002), documentos que são avaliados como positivos porque avançam na sua proposição dos componentes curriculares (não exclusivamente disciplinas) de formação básica e, dos componentes de formação específica, favorecendo o aprofundamento em áreas do conhecimento (SCHEIBE, 2011).

No caso da EDUCAMPO, a interlocução entre fatores externos e internos advém de um projeto resultante da combinação entre os níveis macro e micro sócio-políticos, que tem emergência em reivindicações do povo camponês, e de práticas sociais e educativas, da luta pelo direito de acesso a terra e a educação. Processo que antecede a institucionalização do curso na universidade, pois muitos educador@s, militantes e comunidades já lutavam para garantir uma educação básica no meio rural. Desse modo as políticas de Educação do Campo, e seus marcos normativos defendem o direito a educação desses povos, resultado da mobilização popular, uma construção histórica dos movimentos e organização sociais e sindicais, demarcando uma inversão hierárquica das políticas públicas. A proposição do curso voltada a formação de professor@s da Educação Básica não se limita a uma simples opção por uma licenciatura por área e, sim efetivamente por uma nova concepção de licenciatura (CALDART 2011), pois já havia uma análise de que a área de conhecimento em si mesma não alteraria os limites identificado nas licenciaturas com formação disciplinar, caso não estivesse comprometida com pressupostos intrinsecamente relacionados à transformação da escola, em conteúdo e forma.

Segundo Molina e Sá (2013, p. 469), a intencionalidade maior da formação por área de conhecimento é “contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo”. Um dos desafios postos é a ruptura das “tradicionais visões fragmentadas do processo de produção de conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade (Ibidem). Nesse sentido, a organização dos componentes curriculares em áreas de conhecimento, se refere à organização de novos espaços curriculares que articulam componentes tradicionalmente disciplinares por meio de uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos que dialogam entre si a partir de recortes complementares da realidade (MOLINA; SÁ, 2013).

As autoras (Ibidem) tomam o cuidado em situar que essa perspectiva busca superar a “centralidade à forma disciplinar e mudar o modo de produção do conhecimento na universidade e na escola do campo, tendo em vista a compreensão da totalidade e da complexidade dos processos encontrados na realidade”. Assim, “deve-se compreender a disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita com base em um objeto de estudo”, e com isso, também “considerar que suas fronteiras são relativamente móveis, em função de transformações históricas nos paradigmas científicos, e em função dos processos de fusão ou interação entre campos disciplinares diferentes” (Ibidem).

Desse modo, a docência por área de conhecimento é vista como uma possibilidade para promover mudanças mais concretas nas escolas do campo, tais como constituir equipes docentes (por área de conhecimento) para fortalecer o trabalho integrado, indo contra a lógica da fragmentação e o afastamento da realidade e, assim poderia ser um pretexto para promover outra organização curricular nas escolas do campo (CALDART, 2011). Na EDUCAMPO as “áreas” podem ser pensadas enquanto forma de organização curricular ou como método de trabalho pedagógico, sem serem excludentes (MOLINA; SÁ, 2013).

A formação docente por área de conhecimento é o estudo e compreensão da realidade, no qual as disciplinas e a interdisciplinaridade são essenciais e imprescindíveis para a seleção de conhecimentos, tendo a realidade como ponto de partida e chegada. Mesmo não tendo centralidade, o processo de compreensão dessa realidade demanda a discussão do papel das disciplinas e também da interdisciplinaridade. Por sua vez, frisamos que isso não exclui as disciplinas já consolidadas e não nega o conhecimento historicamente produzido por elas.

A intenção é promover ações interdisciplinares do real que contribuam com os educand@s do campo para que assim possam localizar, na realidade de suas ações, os diferentes campos do conhecimento científico que podem contribuir para ampliar sua compreensão de determinados fenômenos com os quais se deparam. Severino (2011, p. 152) ao discutir o redimensionamento da interdisciplinaridade atenta que “tanto quanto o agir, também o saber não pode se dar na fragmentação: precisa acontecer sob a perspectiva da totalidade”. Deste modo, a interdisciplinaridade necessita ser redimensionada quando se trata do saber teórico, pois ela precisa ser construída quando se trata do fazer prático, isto é, “rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social”. (SEVERINO, 2011, p. 152).

Cabe ainda destacarmos que o regime de alternância tem um importante papel nesse processo, pois é provocador de uma dinâmica entre teoria e prática orientadora do estudo da realidade dos municípios em foco, pelo coletivo do discente que é também morador da região, os docentes que acompanham e orientam a pesquisa no tempo comunidade e, os sujeitos que vivem e constituem os diferentes espaços da localidade. O que dialoga com afirmações acerca da interdisciplinaridade, que é outro pressuposto que se relaciona com a formação docente por área de conhecimento: o trabalho coletivo interdisciplinar, pois, em “todas as esferas de sua prática, os homens atuam como sujeitos coletivos” (SEVERINO, 2011, p. 151).

Com base nesse diálogo, reforçamos as palavras de Goodson (2007) que é necessário considerarmos os aspectos políticos, sociais, econômicos da época, porque essas relações de disputa e poder não são/estão inerentes a intencionalidade de formação da sociedade, as mesmas são influências que legitimam o currículo no tempo histórico, pois “a inércia contextual de um currículo prescritivo, baseado em conteúdo, não resistirá às rápidas transformações da nova ordem do mundo globalizado” (GOODSON, 2007, p. 251).

A tessitura de outras reflexões

Ainda imersas por essas reflexões, precisamos encaminhar a finalização deste texto, num esforço de dar alguns laços pelos tantos fios que tecem a história do currículo (mesmo recente) da EDUCAMPO da UFSC, e questionarmos sobre as potencialidades desse “modelo” de licenciatura, que busca dar mais significado ao processo de seleção de conteúdos, tendo como um dos critérios a realidade, e a abordagem desses conteúdos pela ACN como um indicativo para alcançar uma visão mais totalizadora da realidade.

Por sua vez, a orientação das diretrizes curriculares para a Educação do Campo está demarcada pelas demandas das escolas do campo que clamam por uma docência que compreenda e atenda às especificidades das comunidades campesinas. Um aspecto que coloca em diálogo com o debate provocado pelos vários artigos mencionados sobre um dos muitos problemas que vivenciam @s trabalhador@s do campo: os prejuízos de sua saúde pelo uso de agrotóxicos, e ao mesmo tempo a finalidade e compromisso de um curso de formação docente para atuação em CN nas escolas de Educação Básica que recebem esses sujeitos do campo.

Os princípios presentes em seus documentos curriculares prescritos apontam para uma Educação do Campo emancipatória, por meio de um processo educativo balizado pela prática curricular interdisciplinar; pelo trabalho coletivo docente; e pelo estudo/pesquisa da realidade como ponto de intersecção entre teoria e prática.

Contudo, “o currículo como prescrição sustenta místicas importantes sobre Estado, escolarização e sociedade” (GOODSON, 2007, p. 242) e de fato as mudanças devem caminhar na direção de “aprendizagens narrativas de gerenciamento de vida”. Sendo assim, os documentos em pauta estabelecem relações entre currículo prescrito e narrativo, mas apresentam lacunas, por exemplo, ao visualizarmos que nas DCN (BRASIL, 2001), já estava escrito indicativos de demandas que ainda permanecem no contexto educativo da formação docente inicial, como a apropriação pelos docentes sobre as temáticas contemporâneas fundamentais e sua inclusão nos currículos, tanto escolar como acadêmico. O que vem ao encontro de suscitarmos outras reflexões sobre as abordagens que contemplem o aprendizado narrativo dos modos de vida.

Dessa maneira, percebemos que a intencionalidade formativa abarca uma série de questões e críticas ao modelo vigente de escola, entendida como um espaço em disputa e também de controle social, que em sua maioria, reproduz um ensino de maneira a-histórica e sem criticidade no que se refere à produção do conhecimento, como se esses fossem prontos e acabados, verdades absolutas, impossíveis de serem modificadas ou superadas. Tal compreensão vem ao encontro das implicações de um currículo pouco questionado. O que pretendemos dizer com isso é que a formação docente por área do conhecimento tem suas potencialidades como forma de enfrentamento dessas diversas questões.

Uma situação desafiadora às instituições públicas de ensino superior, enquanto um potencial de ações político-pedagógicas relacionadas à re-significação e articulação entre os processos de ensino, pesquisa e extensão principalmente pelo tensionamento da estabilidade e hegemonia das licenciaturas centradas em campos disciplinares específicos e modalidades de organização curricular não integrada. Um enfrentamento que esse ensaio ocupa quando nos propomos a expor essas reflexões num espaço, onde hegemonicamente encontram-se todas as licenciaturas que pensam a Educação e o Ensino de Ciências, onde trabalhos evidenciam renomes de expressão nacional e internacional de pensador@s e pesquisador@s, uma ousadia modesta, pois nossa intenção é socializar e ter contribuições que enriqueçam tal debate de uma história ainda curta, ao considerarmos as décadas e séculos de produção nos demais campos de conhecimentos envolvidos nesse encontro nacional. Assim concluímos com reticências para que venham as muitas perguntas, derivadas por essa aproximação de um esboço de respostas.

Apoio

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor@s da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor@s da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução
- CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (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). pp. 95-121.

GOODSON, I. **O Currículo em Mudança:** Estudos na construção social do currículo. Tradução Jorge A. de Lima Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação.** Volume 12, nº. 35, maio/agosto. 2007. p. 241- 252.

SCHEIBE, L. Currículo e formação de docentes para a educação básica: as atuais determinações legais. In. **Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares (4.: 2011: Florianópolis, SC) Conferências do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: currículo, teorias, métodos.** Orgs.: Patrícia Laura Torriglia... [et al.]. - Florianópolis: UFSC/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em educação, 2011.

LOPES, A. C. (2008). Políticas de Integração Curricular (43-90). Rio de Janeiro: EdUERJ.

MOLINA, M. C. Apresentação. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). Brasília – DF. MDA, NEAD. Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho Interdisciplinar. 2014.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R, S. (et al.) (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo.** 3ª ed., reimpr. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Expressão Popular, 2013. pp.466-472.

SEVERINO, A. J. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: FRIGOTTO et. al (Orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.