

O TRABALHO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA: A EXPERIÊNCIA DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Edilson Fortuna de Moradillo*, Bárbara Carine Pinheiro da Anunciação, Hélio Oliveira Pimentel, Hélio da Silva Messeder-Neto, Lucas Vivas de Sá, Maria Bernadete de Melo Cunha

*edilson@ufba.br

RESUMO

Esse trabalho trata do Curso Piloto de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia – Ufba, iniciado em 2008.2 e concluído em 2012.2. O curso tem como objetivo a formação integral visando à emancipação humana, a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético. A formação acontece por áreas de conhecimento, estimulando o trabalho docente multidisciplinar. O trabalho pedagógico desse curso usou como referências a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e o Sistema de Complexos Temáticos de Pistrak, com o objetivo de superar o referencial empírico-analítico dominante na formação de professores de ciências, e de elevar o pensamento teórico-prático dos professores-alunos, na busca da transformação social. Ao final pudemos constatar a incorporação desses referenciais no planejamento e ações escolares desses professores-alunos.

PALAVRAS CHAVE: Educação do Campo, Pedagogia Histórico-Crítica, Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo surgem a partir das demandas históricas dos movimentos de luta pela terra, de suas experiências educacionais, de projetos desenvolvidos entre Universidades e Movimentos Sociais do Campo e da necessidade do estado brasileiro assumir o seu compromisso constitucional: a educação é um direito de todos. Na UFBA, foi implantado no segundo semestre de 2008, compondo o bloco inicial de universidades — UFBA, UFMG, UFS e UnB — que aceitaram o desafio de pesquisar e formar professores do campo.

Partimos do pressuposto que a educação é um complexo social (LUKÁCS, 2007), que tem a função de reproduzir¹ para as novas gerações os conhecimentos, habilidades e valores existentes em determinado contexto sócio-histórico, ou melhor, disponibilizar a nossa humanidade produzida ao longo da história. Assim, pretendemos uma educação que atenda as necessidades da classe trabalhadora do campo, onde a formação integral é o ponto de partida do projeto político pedagógico, que tem como objetivo a emancipação humana, tendo a escola um papel importante como espaço possível de apropriação dos conhecimentos filosóficos, estéticos, artísticos e técnico-científicos produzidos ao longo do processo histórico do homem produzir-se homem.

O projeto político pedagógico que defendemos foi pautado em uma nova forma de tratar e organizar o conhecimento, e conseqüentemente o currículo, proporcionando aos educandos do campo uma visão crítica de mundo — para além do campo, superação do cotidiano —, capaz de propiciar um agir e pensar de acordo com as categorias da totalidade e da contradição dialética, mediadas pelo ato educativo. Tudo isso sem perder de vista os limites históricos, individuais e sociais, que estamos imersos nesse momento atual de relações capitalistas de produção e reprodução da nossa existência.

Concordamos com Caldart (2008), ao concluir, após tratar dos pressupostos para uma educação do campo emancipadora e pontuar as exigências dessa escola do campo, quando diz:

“Esta exigência implica por sua vez em um alargamento da função social da escola e na superação de currículos pobres, assépticos, sem vida social, cultural, política. Ensinar a ler, a escrever, a fazer contas, continua sendo tarefa social da escola básica, mas não como habilidades em si mesmas ou meramente preparatórias à entrada no “mercado de trabalho”, não como aquela educação rudimentar que historicamente se considerou suficiente para os trabalhadores e sim como dimensão de um processo formativo que se exige cada vez mais amplo, complexo, social e humanamente rico.”

Assim, pensar e agir na educação e na escola do campo requer uma ação político-pedagógica que rompa, dentre outras coisas, com a perspectiva dominante na formação de professores calcada numa concepção pedagógica de cunho idealista ou inatista e de ciência empírico-analítica.

¹ Reproduz em termos ontológicos e não político-ideológicos. Ainda que, muitas vezes, o caráter político-ideológico também esteja presente.

Desta forma, o projeto político-pedagógico que desenvolvemos nesse curso teve como objetivo elevar o pensamento teórico-metodológico dos professores-alunos, através de outra forma de tratar o conhecimento, visando alterar a prática social dos mesmos, em busca da organização social que tem como princípio a transformação social com base na emancipação humana.

Nesse trabalho iremos expor parte dos fundamentos para a educação do campo que foi implementado, dando-se ênfase à pedagogia histórico-crítica (1995, 2006) e ao sistema de complexos temáticos de Pistrak (2006, 2009), e parte dos resultados encontrados no final do curso.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com os pressupostos estabelecidos na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com os princípios e diretrizes estabelecidos na minuta do MEC para a política de Educação do Campo, com os nossos pressupostos filosóficos e pedagógicos gerais e nossa postura crítico-prática, podemos sintetizar os seguintes princípios filosóficos e pedagógicos do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo na UFBA:

- 1- O ato pedagógico é carregado de intencionalidade, presume interesses, valores, caminhos a percorrer, enfim, é um ato político. Em sua práxis, o professor pode e deve ter claro para que tipo de prática social está formando os indivíduos, qual o projeto histórico de sociedade que almeja.
- 2- A educação só tem sentido se for transformadora, já que, a cada momento do desenvolvimento social, o homem - o ser social -, para dar conta da sua existência, transforma a si e ao entorno. A educação como um complexo social (LUKÁCS, 2007; LESSA, 2007), que tem como função a reprodução social - através da apropriação da realidade social -, está compelida a cada instante a lidar com a tensão dialética entre o momento da conservação e da transformação, sendo que o pólo da transformação põe em evidencia a relação entre outras duas categorias fundamentais para uma educação crítica: necessidades e possibilidades. As necessidades e possibilidades produzidas em cada momento da história social da humanidade, tanto ao nível do individuo como da totalidade social, põe sempre novas determinações e movimento na esfera da

reprodução social, fazendo com que o pólo da transformação esteja sempre presente no ato educativo.

3- A formação integral pressupõe a categoria da totalidade social e da contradição dialética. A categoria da totalidade social tem o trabalho como fundante do ser social. Por isso mesmo, o trabalho no seu sentido ontológico e epistemológico, passa a ser princípio educativo e ponto de destaque nesse currículo. Defendemos a educação pelo trabalho — emerge aí a história social do homem —, com o fim de proporcionar aos sujeitos sociais vida produtiva —para o trabalho —, e não o inverso.

4- A organização pedagógica dos componentes curriculares do currículo foi feita por áreas de conhecimento, tendo como foco o trabalho interdisciplinar. Entendemos que a organização por área de conhecimento propicia aos educandos vivenciar o método no qual estão sendo formados e preparados para atuar no campo. Dentro dessa perspectiva metodológica a realidade social é ponto de partida e de chegada do conhecimento.

5- Disponibilizar instrumentos de pensamento suficientes para propiciar aos educandos perceber, entender, explicar e executar a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

6- Disponibilizar instrumentos de pensamento que articule o lógico e o histórico, com o objetivo de superar o referencial empírico-analítico que tem dominado a formação de professores. Superar a forma empírico-analítica de praticar a educação exige um esforço que se dá em dois níveis. O primeiro é aquele que ocorre no dia a dia, na sala de aula, quando partimos do real na sua complexidade, dado pelas relações e nexos internos, para pensar esse concreto para além do imediato, ou seja: entender a sala de aula, os conteúdos trabalhados, a organização da escola, as instituições de ensino e a educação na sua relação com a sociedade. Sociedade aqui entendida como contexto sócio-histórico, como espaço, tempo e movimento onde o ser humano produz a si mesmo. Sociedade como totalidade aberta, porque carregada de historicidade, ou melhor, *lócus* do movimento/transformação da nossa existência. É no contexto sócio-histórico do presente que o passado e o futuro se apresentam.

O segundo nível, um pouco mais complexo, do qual iremos apontar apenas aquilo que concerne à nossa pesquisa. Concordando com Freitas (2005), Duarte (2003), Tonet (2007a, 2007b) e Moraes (2003), dentre outros autores, hoje, dentro da perspectiva pós-moderna, vários autores põem na ordem do dia a desvalorização e até a substituição da razão pela intuição, negam a capacidade do conhecimento se fundamentar na realidade objetiva, negam a objetividade da história e põem no lugar a

subjetividade histórica tornando-a um processo caótico e ininteligível. Para nós, a história faz sentido, não como determinismo ou como valores abstratos, mas como possibilidades. Como bem diz Heller (1985, p. 15):

Não podemos conhecer a meta da história nem sua necessidade [...] Mas podemos estabelecer a possibilidade de um subsequente desenvolvimento dos valores, apoiar tal possibilidade e desse modo emprestar um sentido a nossa história.

Em suma, entender e superar os problemas educacionais só é possível através de uma concepção teórico-metodológica que entenda a educação como parte de uma totalidade maior que é a sociedade e entender a sociedade é entender a história da relação homem/natureza mediada pelo trabalho com o fim de dar conta da sua existência. Essa relação é sempre modificável no seu conteúdo e forma, dando a plasticidade tão característica do ser social, o ser humano. Esse é o sentido humano da história. Deixar de compreender a história como um processo caótico, esse é outro papel da educação. Recuperar um sentido para a história, um sentido humano.

Portanto, do ponto de vista do referencial teórico-metodológico que estamos defendendo, a análise dos problemas educacionais não deve estacionar nas abstrações das suas partes: ao irmos às abstrações das partes, caminho necessário, o caminho de volta tem que ser feito, é preciso retornar ao concreto. Só que agora concreto pensado, fruto de múltiplas determinações. Não mais fragmentos e sim, partes de uma totalidade.

A educação que não radicaliza nessa análise tende a ficar na superfície, idealizando, ou melhor, abstraindo o aluno, o professor, o conteúdo, a escola e a sociedade. Essa abstração é o caminho para deixar tudo como está: não se torna práxis educativa!

7- A auto-organização dos estudantes e a gestão participativa em todo o processo formativo é outro ponto que merece destaque.

Esses princípios visam formar professores que irão atuar na educação do campo, em especial do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio, levando em conta a realidade do campo — do ponto de vista social e cultural —, através de ações pedagógicas que explicitem a educação como um direito das pessoas que vivem no campo e como ferramenta de desenvolvimento e transformação social.

Procura-se através dessa proposta pedagógica: habilitar professores para a docência multidisciplinar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, assim como no ensino médio nas escolas do campo, nas áreas de conhecimentos: Ciências da Natureza e Matemática,

Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos, Tecnologias da Informação e Comunicação.

De modo mais específico, pretendemos formar educadores capazes de fazer a gestão escolar vinculada a um projeto de sociedade alternativo, buscando, para isso, novas formas de desenvolvimento no campo, no país e no mundo; atuar por área de conhecimento, na busca da articulação dos conhecimentos, fundamentando-se em uma teoria do conhecimento que tem a totalidade social como categoria axial; manter a formação continuada dos professores do campo, através da constante interação com as Instituições de Ensino Superior, buscando articular ensino, pesquisa e extensão.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O trabalho pedagógico em desenvolvimento considera a realidade como base da produção do conhecimento — a prática social como pontos de partida e chegada — alternando um Tempo Escola e um Tempo Comunidade por semestre letivo.

O curso está organizado em nove semestres letivos, sendo os cinco primeiros comuns aos 46 estudantes e os quatro últimos semestres referentes a uma área específica, onde se pretendeu aprofundar determinados conhecimentos. Das cinco áreas iniciais, que fizeram parte do núcleo comum, apenas duas foram escolhidas para aprofundar os estudos a partir do sexto semestre letivo: Linguagens e Códigos com Ênfase em Português e Ciências da Natureza e Matemática com Ênfase na Química. Dos 46 estudantes, 31 optaram pela primeira (Linguagens e Códigos) e 15 pela segunda (Ciências da Natureza e Matemática).

Dentre os princípios filosóficos deste curso, que dizem respeito à visão de mundo e as concepções mais gerais em relação a educação, sociedade e ser humano, está a educação pelo trabalho² como um processo de formação humana, visando a transformação social. Como princípios educacionais, leva-se em consideração a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento, trabalhando de forma a buscar a

² Educação pelo trabalho considera o trabalho como princípio educativo, compreendendo o trabalho como o intercâmbio entre o homem e a natureza, em que os conteúdos escolares devem expressar o modo pelo qual o homem dominou e domina a natureza para produzir sua humanidade, diferentemente de educação para o trabalho em que se pressupõe uma formação profissional para atuação no mercado de trabalho (KUENZER, 2005; PISTRAK, 2006). Desse modo, a educação pelo trabalho, como possibilidade, passa a ser princípio educativo e ponto focal de qualquer processo educativo que tem como pressuposto a emancipação humana, visto somente ser possível de acontecer de forma plena superando a sociedade burguesa.

interdisciplinaridade³ de conteúdos formativos socialmente relevantes, através do sistema de complexos temáticos proposto por Pistrak (2006; 2009), tendo o trabalho como princípio educativo, organizando o trabalho pedagógico através de um sistema que garanta a compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético, através de aproximações sucessivas e procurando desenvolver a auto-organização dos estudantes.

Na nossa prática educativa, a explicitação e execução de ações que levam em consideração a educação pelo trabalho conseguem colocar em evidência as contradições relativas aos conflitos sociais, políticos, éticos, ambientais e filosóficos que permeiam a sociedade atual, a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético (MORADILLO, 2010).

Os complexos temáticos gerais escolhidos para trabalhar no curso, foram: Educação, Trabalho, Sociedade e Natureza. O complexo temático escolhido para trabalhar na área das Ciências da Natureza e Matemática com Ênfase na Química foi: Recursos Sócio-Ambientais.

Os pressupostos da formação docente, acima mencionados, implicam em um currículo onde se discuta o trabalho como fundante do ser social; correntes epistemológicas e sua consequência na produção do conhecimento científico; o papel da história no ensino de ciências; relações entre ciência, tecnologia e sociedade; discussões sobre ética e ambiente na sociedade contemporânea; a geopolítica mundial dominante, com sua dualidade estrutural: campo x cidade; as relações entre as formas de produzir conhecimento, bens materiais e relações sociais. Um currículo desta natureza tem como objetivo superar a matriz curricular de base empírico-analítica que tem predominado nos cursos de formação de professores (MORADILLO, 2010).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, o homem se faz humano através de sua relação com a natureza, tendo como categoria fundante o trabalho com seus desdobramentos em outras dimensões sociais a exemplo do conhecimento. Por isso,

³ A interdisciplinaridade tem, pois, como pressuposto, a teoria do conhecimento que toma a realidade como totalidade e radicaliza na análise da realidade social, dentro do referencial teórico-metodológico baseado no materialismo histórico e dialético (MORADILLO, 2010). A complexidade e especialização são fundamentos da natureza sócio-histórica do homem, enquanto a fragmentação tem seu momento histórico na divisão entre trabalho intelectual e manual, que tem seu momento de máxima fragmentação na sociedade atual. O problema da fragmentação não se resolve pela questão epistêmica e sim pela questão ontológica (TONET, 2010). Enquanto a vida não for interdisciplinar não tem como a educação ser interdisciplinar. Podemos sim, propor atividades interdisciplinares, na busca da emancipação humana. Buscar a interdisciplinaridade deve, então, ser compreendido como um esforço para tornar o conhecimento menos fragmentário, retratado na compartimentalização das disciplinas, o que é uma das características da produção do conhecimento na atual formação capitalista.

entendemos que o conhecimento não está no objeto propriamente dito (não há uma essência fixa e imutável) nem no sujeito que procura conhecer, mas sim na relação histórica entre eles (objeto-sujeito) mediada pelo trabalho, estando o pólo determinante do conhecimento situado no objeto. Assim é que a educação toma como princípio educativo o trabalho e almeja-se contribuir para a transformação da sociedade.

Em síntese, defende-se uma abordagem contextual das ciências dentro da perspectiva sócio-histórica (SAVIANI, 1995, 2006) visto ser esta uma abordagem educacional que tem como propósito o avanço social das classes populares, tendo o trabalho como princípio educativo e, desta forma, resignificando a atividade dos professores para a formulação de uma metodologia de ação apropriada.

Saviani (1995; 2006) apresenta passos para o desenvolvimento de uma pedagogia para o ensino de ciências e Pistrak (2006) propõe o sistema de complexos temáticos para a organização do ensino, todos propondo articular, no seu fundamento, o geral com o singular/particular (específico), ou seja, propõem partir de um social caótico para o social rico de determinações por ser uma totalidade articulada (o geral com o singular/particular).

Sendo assim, o ensino de ciências deve problematizar a prática social em que o educando está inserido — o imediato — ou seja, o cotidiano, que se apresenta de forma sincrética, aparentemente caótica. A partir desse ponto cabe ao processo educativo trazer as mediações necessárias — conhecimentos e instrumentos do pensamento — para a apropriação da realidade social na sua totalidade, na sua concretude, o concreto-pensado.

Para a instrumentação, é necessário tratar o conhecimento científico escolar dentro da abordagem contextual da ciência (MATTHEWS, 1995). Não basta tratar os produtos da ciência, é preciso tratar dos processos, isto é, não basta somente o ensino de ciências, mas também o ensino sobre a ciência.

A problematização permite colocar em evidência os problemas a serem solucionados e suas contradições que só podem ser resolvidas a partir de uma ação teórica consubstanciada em uma concepção de realidade que a entenda como histórica, contingente e transitória e que só pode ser abordada do ponto de vista material ou da luta dos seres humanos pela existência, isto é, tendo o trabalho como fundante do ser social (MARX, 2007; LESSA, 2007; *apud* MORADILLO, 2010).

Do ponto de vista organização do trabalho pedagógico, essa foi à tônica do curso, e esse foi o desafio posto para nós da UFBA: realizarmos atividades que refletissem a nossa

base teórica-metodológica com o objetivo de serem apropriadas pelos alunos. A Licenciatura em Educação do Campo da UFBA encerrou o seu último semestre em março de 2012.

RESULTADOS

No componente curricular de EDC B75 – Didática e Práxis Pedagógica de Química, no último Tempo Escola do curso (último semestre), os alunos foram desafiados a apresentar, de forma individual, as concepções que eles adquiriram no curso dos conceitos de interdisciplinaridade, do sistema de complexos temáticos proposto por Pistrak e do trabalho como princípio educativo e, posteriormente, a aplicação desses conceitos em uma seqüência de aulas de química/ciências. Em outro trabalho, agora na forma de equipe, eles apresentaram em sala de aula um planejamento de aula de química/ciências contendo essas referências, relacionadas à pedagogia histórico-crítica. Nesse momento iremos relatar os resultados desse trabalho de equipe.

Os quinze alunos foram divididos em três equipes. As equipes apresentaram os seguintes conteúdos de química: equipe 1- Calor e Temperatura para alunos do 4º ano técnico; equipe 2 – Química, Materiais e Consumo para alunos do 1º ano do ensino médio e a equipe 3 – De onde vêm os Plásticos para alunos da 3º ano do ensino médio.

Podemos trazer como destaque os seguintes pontos levantados pelas equipes, que demonstram o domínio da PHC e sua importância para o ensino de ciências na perspectiva historicizadora:

I- Com relação ao planejamento: apresentaram um planejamento coerente, com início, meio e fim: objetivos gerais e específicos, metodologia baseada nos passos da pedagogia histórico-crítica e avaliação.

II- Na metodologia mostraram preocupação:

1- Em levantar os conhecimentos prévios dos alunos, para a partir daí poder problematizar e avançar nos conceitos necessários;

2- Em problematizar os assuntos, procurando relacionar com o cotidiano dos alunos;

3- No momento da análise das questões levantadas, após problematizar, procuraram disponibilizar aos alunos os conceitos fundamentais para dar conta da solução/soluções do problema, indo além, ao trazer os aspectos históricos de determinados conceitos e sua inserção dentro de relações sociais, com o objetivo de trazer as múltiplas determinações presentes naqueles conceitos (do ponto de vista lógico e histórico). Neste

momento é bom ressaltar que das três equipes uma apresentou as questões históricas de forma mais apropriada, as outras duas simplificaram esse momento, contudo, as três procuraram tratar os assuntos indo além dos conteúdos propriamente dito, trazendo aspectos econômicos, políticos e éticos dentro de relações sociais capitalistas vigentes na atualidade, de acordo com o nível/série dos alunos (4º ano técnico, 1º e 3º anos do ensino médio).

3- No momento da síntese procuraram realçar os conceitos científicos como máxima generalização possível dentro de relações sociais, e que podem e devem ser aplicados em outras situações problemas correlatas — para além dos problemas específicos que propiciaram as discussões em sala de aula. Isso envolve a capacidade de abstrair e generalizar. Este é um momento especial, pois aqui aparece a idéia de que a ciência lida com regularidades históricas, que dão sentido as nossas relações sócio-históricas. O significado/conteúdo de determinado conceito faz parte de uma teia conceitual mais ampla, que tem a sua resolução em determinado momento histórico e que visa, em última instância, dar conta da nossa existência (produção e reprodução/manutenção da espécie). Dizendo de outra forma: O ser social está em permanente devir e ao conhecer transforma a si e ao entorno a cada momento (a natureza, a sociedade e o pensamento estão em movimento).

5- Na síntese, ao relacionar o específico com o geral tende a aparecer uma concepção de interdisciplinaridade que está articulada a uma teoria do conhecimento, onde o disciplinar não é eliminado; assim como, a ideia que o saber historicamente produzido pela humanidade tem o seu fundamento a partir do trabalho, no seu sentido ontológico — fundante do ser social — e no sentido epistemológico — como desdobramento do trabalho concreto, que está situado historicamente —, o trabalho sempre remete para além dele mesmo.

4- No final da análise, esperava-se um salto de qualidade, tanto do ponto de vista científico como social, dos alunos. Aqui é importante ressaltar que os conceitos científicos discutidos e incorporados pelos alunos devem propiciar aos mesmos a superação do cotidiano.

Em síntese, os licenciandos da educação do campo, no seu planejamento, partiram do cotidiano dos alunos e do estágio atual de conhecimentos científicos deles; problematizaram; trouxeram instrumentos de pensamentos para análise (articular o lógico e o histórico dos conceitos científicos sempre imersos em relações sociais concretas, onde as dimensões filosóficas: epistemológicas/ontológicas; éticas/políticas e

da economia-política se articulam); propiciando uma síntese rica de determinações e, desta forma, levando os alunos a superar o cotidiano com o intuito de agirem na busca da transformação social, dignificando a vida, com o objetivo da emancipação humana.

CONCLUSÃO

O curso de formação de educadores para o campo é hoje uma realidade na UFBA. O projeto foi concluído em março de 2012 e podemos afirmar que essa já é uma experiência exitosa, apesar dos contratempos relativos à estrutura de funcionamento e de financiamento do curso.

Podemos notar nesse extrato apresentado pelos alunos no componente curricular EDC B75, que a pedagogia histórico-crítica foi incorporada pelos mesmos, qualificando de outra maneira a formação de professores em Educação do Campo, que incorporaram a perspectiva historicizadora do ser social, da ciência e do conhecimento químico, propiciando assim, uma outra forma com o trato do conhecimento e, conseqüentemente, com a organização do trabalho pedagógico.

Temos clareza que estamos interferindo diretamente na formação de professores, mudando qualitativamente esta formação, alterando a sua essência, porém, essa mudança se dá em um contexto sócio-histórico de essência predominantemente capitalista, impondo restrições à prática efetiva dos professores nas escolas.

As contradições possíveis de serem superadas, via processo educativo, são aquelas provenientes do trato com o conhecimento e seu desdobramento na ação. Podemos e devemos a partir do ato educativo, dominar os conhecimentos socialmente relevantes, resgatar a consciência de classe, desenvolver a formação política e atuar socialmente através das organizações sociais existentes (partidos políticos, sindicatos, etc.), na busca da emancipação humana.

Ao trazer a abordagem histórico-crítica, ao trabalhar a perspectiva historicizadora do homem e da realidade social no currículo, acreditamos que estamos avançando no sentido de realizar, em outro contexto sócio-histórico, as possibilidades de essência para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDART, R. S. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo, projeto UnB/Itterra, no **XIV ENDIPE**, POA, 29 de abril de 2008.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialético em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.

FREITAS, L. C. **Uma pós-modernidade de libertação:** reconstruindo as esperanças. Campinas: Autores Associados, 2005.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KUENZER, A. et al. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** Org.: Acácia Kuenzer. São Paulo: Cortez, 4ed, 2005.

LESSA, S. **Para compreender a ontologia de Lukács.** 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem.** Disponível em:
<<http://www.moviments.net/espaimarx/docs/818f4654ed39a1c147d1e51a00ffb4cb.pdf>>
. Acesso em: 16 jan.2007.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** 1. ed. reimpressa. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007

MATTHEWS, M. R. **História, Filosofia e Ensino de Ciências:** a tendência atual de reaproximação. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v.12, n.3, p.164-214, 1995.

MORADILLO, E. F. **A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA:** possibilidades para além da formação empírico-analítica. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÍSTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho.** Trad.: Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PISTRAK, M. M. **A comuna escolar.** Trad.: Luis Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 5. ed. Campinas:Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

TONET, Ivo. **Modernidade, pós-modernidade e razão**. Disponível em: <<http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/>>. Acesso em: 16 jan. 2007a.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Disponível em: <[http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/Educação, cidadania e emancipação humana.pdf](http://www.geocities.com/ivotonet/arquivos/Educação,%20cidadania%20e%20emancipação%20humana.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2007b.

TONET, 2010. **Interdisciplinaridade, Formação e Emancipação Humana**. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/interdisciplinaridade_formacao_emancipacao_humana.pdf. Acesso em 10 de nov. de 2010.