
A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFBA¹

LA PEDAGOGIA HISTORIA CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DEL CURSO GRADO EN CIENCIAS EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN UFBA

THE PEDAGOGY CRITICAL HISTORY IN TRAINING OF SCIENCE DEGREE COURSE TEACHERS IN THE FIELD OF EDUCATION UFBA

Bárbara Carine Pinheiro da Anunciação²

Hélio da Silva Messeder Neto³

Edilson Fortuna de Moradillo⁴

Resumo: Esse artigo tem como objetivo tratar, em termos gerais, de limites e possibilidades de se adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como referencial teórico-metodológico em um curso piloto de formação de professores de ciências para atuar na educação do campo. Os resultados mostram que ao final dessa turma piloto pudemos constatar, dentro de certos limites, a incorporação dos nossos referenciais, principalmente da PHC, nas ações escolares desses professores-alunos. Como contribuição para área, entendemos que este artigo aponta as potencialidades e as dificuldades de se usar uma pedagogia revolucionária em um curso de formação de professores.

Palavras Chave: Educação do Campo; Pedagogia Histórico-Crítica; Ensino de Ciências.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo discutir, en términos generales, los límites y posibilidades de adoptar Pedagogía Histórico-Crítico como marco teórico y metodológico en un curso piloto de formación de profesores de ciencia a trabajar en el campo de la educación. Los resultados muestran que a finales de este grupo piloto hemos visto, dentro de ciertos límites, la incorporación de nuestros puntos de referencia, sobre todo la atención primaria de salud, en las acciones de la escuela de estos profesores-alumnos. Como contribución a la zona, entendemos que este artículo señala el potencial y las dificultades de utilizar una pedagogía revolucionaria en un curso de formación de profesores.

Palabras Clave: Educación Field; la Pedagogía Crítica Historia; Ciencias de Enseñanza.

Abstract: This article aims to discuss, in general terms, limits and possibilities of adopting Pedagogy Historical-Critical as theoretical and methodological framework in a pilot course of science teachers training to work in the education field. The results show that the end of this pilot group we have seen, within certain limits, the incorporation of our benchmarks, especially the PHC, in school actions of these teachers-students. As a contribution to the area, we understand that this article points out the potential and the difficulties of using a revolutionary pedagogy in a course of teacher training.

Keywords: Field Education; Critical Pedagogy History; Science Teaching.

Introdução

O projeto da Licenciatura em Educação do Campo, proposto para as Instituições de Ensino Superior (IES) pelo MEC/SESU, foi elaborado a partir das demandas históricas dos movimentos de luta pela terra, de suas experiências educacionais e de projetos desenvolvidos entre Universidades e

Movimentos Sociais do Campo (BRASIL, 2006; 2007). A Universidade Federal da Bahia (UFBA), juntamente com a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal de Sergipe (UFS), compõem o bloco inicial de universidades que aceitaram o desafio de implantar e pesquisar, como projeto piloto, a formação de professores do campo.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o currículo e o trabalho pedagógico desse curso foram implementados levando em consideração princípios filosóficos e educacionais baseados no materialismo histórico e dialético, explicitando uma concepção de homem, natureza e sua relação ao longo da história, na busca permanente da transformação e emancipação humana. Para isso, propusemos um projeto político pedagógico que levasse em consideração 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 e 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.

Para atingir tais objetivos, entendemos que a escola precisa elevar o pensamento crítico dos estudantes através de uma base teórico-metodológica que tome a realidade social na sua complexidade máxima atual, que são as relações capitalistas de produção e radicalize nessa análise – para além da formação para o mercado de trabalho – disponibilizando para os educandos instrumentos de pensamento e de agir que rompam com a separação entre o lógico e o histórico, o pensar e o fazer, a teoria e a prática, dentre outras.

Assim, pensar a educação e a 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.

Para isso, um dos referenciais teórico-metodológico pedagógico adotados foi a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma vez que sua base no materialismo histórico dialético coaduna com os princípios acima apresentados.

Desse modo, esse artigo tem como objetivo apresentar os limites e possibilidades de adotar a PHC como referencial teórico-metodológico em um curso de formação de professores de ciências para atuar na educação do campo, em um mundo regido pelo capital.

Organização, princípios e objetivos gerais do Curso Licenciatura em Educação do Campo da Ufba

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, sintetizamos abaixo alguns princípios filosóficos e pedagógicos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA (PPP, 2012) e sua organização curricular.

Defendemos inicialmente que, numa sociedade que se estrutura na distinção de classes sociais, entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que se apropriam dela, o professor não pode deixar de se posicionar eticamente. Ao valorar, ele também projeta, toma posição de classe e propõe a sociedade e o homem que se quer formar e que se almeja. Por isso o projeto político-pedagógico expressa essa intencionalidade, é uma ação interessada, deliberada, compõe estratégias transformativas ou conservadoras. Os conteúdos a serem ensinados, a relação com os alunos, os referenciais científico-culturais e a metodologia que se adota expõem, além do máximo desenvolvimento cultural da humanidade, o compromisso de classe.

Defendemos também 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).

A organização pedagógica dos componentes curriculares do currículo foi feita por áreas de conhecimento⁵ através do sistema de complexos temáticos proposto por Pistrak (2006), alternando um Tempo Escola e um Tempo Comunidade por semestre letivo. As áreas trabalhadas no curso são: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Agrárias, Ciências Humanas e Sociais, Linguagens e Códigos, Tecnologias da Informação e Comunicação. Os complexos temáticos gerais escolhidos para trabalhar no curso envolvem o homem na sua relação com a Educação, Trabalho, Sociedade e Natureza.

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 citadas anteriormente.

O curso foi organizado em nove semestres letivos, sendo os cinco primeiros comuns a todos os estudantes e os quatro últimos semestres referentes a uma área específica. Das cinco áreas iniciais, que faziam parte do núcleo comum, apenas duas foram escolhidas para aprofundar os estudos a partir do sexto semestre letivo: Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos.

A Licenciatura em Educação do Campo da UFBA formou sua primeira turma em abril de 2013, com 46 estudantes. Desses, 31 optaram pela área de Linguagens e Códigos e 15 pela área Ciências da Natureza e Matemática.

A ação pedagógica no curso: a Pedagogia Histórico-Crítica

Em toda a trajetória do curso, fundamentalmente nos quatro últimos semestres nos quais atuamos de modo particular com os estudantes da área de Ciências da Natureza e Matemática, buscamos estabelecer uma conexão entre os pressupostos filosóficos gerais descritos no Projeto Político Pedagógico

e os aspectos específicos do ensino das ciências naturais. Para tal, lançamos mão de uma teoria pedagógica que coadunasse com os nossos princípios contra hegemônicos, esta foi a Pedagogia Histórico-Crítica.

Saviani (2006), em seu livro *Escola e Democracia*, propõe romper com as propostas oriundas da pedagogia tradicional e da pedagogia nova propondo uma nova pedagogia, a pedagogia histórico-crítica. Ele propõe 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 particular).

Sendo assim, o ensino de ciências deve problematizar a prática social em que o educando está inserido – o imediato, o singular – ou seja, o cotidiano⁶, que se apresenta de forma sincrética, aparentemente caótica. A partir desse ponto cabe ao processo educativo trazer as mediações necessárias – instrumentos do pensamento: conhecimento e método – para a apropriação da realidade social na sua totalidade, na sua concretude, o concreto-pensado.

Defendemos uma abordagem do ensino de ciências dentro da perspectiva sócio-histórica, pois nos 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 (DUARTE, 2007; LESSA, 2007; MARX; ENGELS, 2007).

A partir dessas concepções acima esboçamos, na figura 1, um esquema que procura articular, a partir da ontologia do ser social, uma teoria do conhecimento, uma teoria educacional e pedagógica, com implicações em uma teoria da aprendizagem. Observem que a partir da ontologia do ser social escolhemos quatro sistemas de complexos temáticos (PISTRAK, 2006), que relacionam o homem com a natureza, a sociedade, o trabalho e a educação. Dessa forma todas as áreas, a partir do materialismo histórico e dialético, deveriam ter seus pontos de interface através desses sistemas de complexos e, a partir deles, transitar para as especificidades da área e das disciplinas que às compõem.

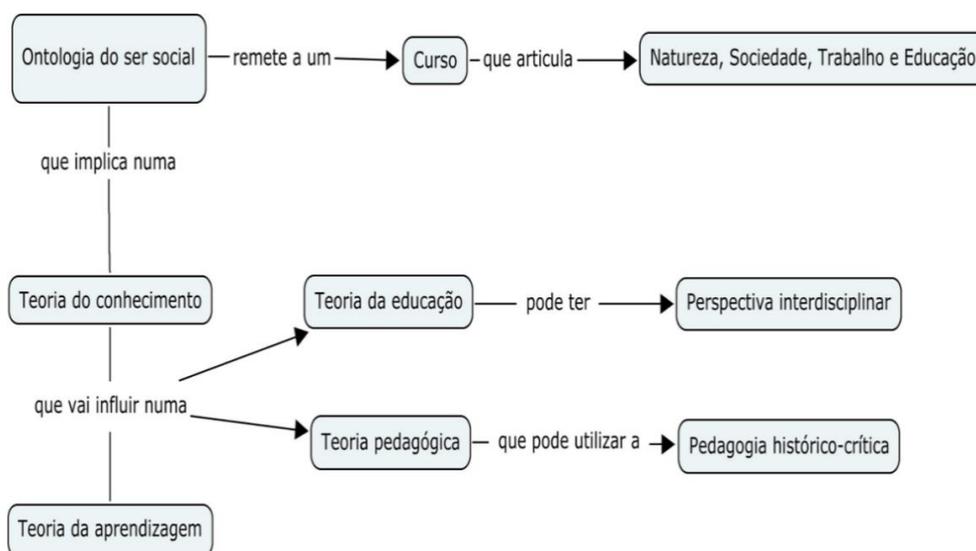


Figura 1 – Mapa conceitual dos Fundamentos Gerais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA (MORADILLO; MESSEDER-NETO; ANUNCIACÃO, 2013).

É dentro desse cenário que trabalhamos com a PHC. Saviani (2006), visando construir uma metodologia para a PHC propõe cinco passos – que mais propriamente deveriam ser chamados de momentos – que devem nortear o trabalho pedagógico sem necessariamente serem reduzidos a procedimentos didáticos. Esses passos/momentos devem também ser entendidos na sua dinamicidade, isto é, não como sequências estanques, mas como momentos prioritários articulados com a totalidade social, que no campo pedagógico aparece como transposição do saber para o saber escolar.

Assim, os cinco passos em questão são categorias teóricas gerais que podem ser tratados como momentos de sala de aula, mas não devem se restringir a isto. São eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final.

Concordamos com Martins (2013) quando reafirma que os cinco passos não devem ser abordados dentro de uma visão reducionista:

Com vista à sistematização do método de ensino próprio à pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe cinco passos que, na qualidade de momentos articulados e independentes, possam pautar o trabalho pedagógico. Assim, consideramos que tais momentos ultrapassam o âmbito da didática, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor (MARTINS, 2013, p. 289)⁷.

A prática social inicial é um passo/momento que põe em relevo as discussões entre professores e estudantes, no entanto estes estão em níveis diferentes de compreensão: o professor encontra-se em um nível psíquico de síntese precária da realidade e os estudantes com uma compreensão da realidade de caráter sincrético e rico em senso comum (SAVIANI, 2006).

De acordo com Martins (2013), a prática social do professor é sintética na medida dos domínios que dispõe acerca da prática que resulta de sua formação docente, sendo que quanto maior a fragilidade desta formação maior o embotamento da síntese a favor da precariedade. Além de sintética, esta prática inicial docente é precária em razão do seu desconhecimento em relação a parcela da realidade que disporá com os alunos e em razão do caráter dinâmico do conhecimento científico, que não é pronto e acabado e que está em constante formulação.

No segundo passo/momento do método da PHC há uma identificação dos principais problemas postos pela prática social inicial que necessitam de uma teoria adequada — que supere a lógica formal — para serem entendidos (SAVIANI, 2006). A problematização é um elemento chave na busca da relação entre prática e teoria, isto é, entre fazer cotidiano e cultura elaborada.

O terceiro passo/momento consiste na apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (SAVIANI, 2006). Não se trata de um momento de cunho tecnicista, mas sim de proporcionar às novas gerações a apropriação de um saber sistematizado historicamente. Saber esse que não deve estar restrito ao particular problematizado, ao contrário, vai além dele, esboça, do ponto de vista dialético, o movimento sincrônico e diacrônico da realidade social, isto é, a relação entre o lógico (com seus nexos e significados do real) e o histórico (que faz com que esses nexos e significados do real, no seu movimento, tenham sentido).

Na catarse, que é o quarto passo/momento, a capacidade mental da síntese é fundamental, pois, uma vez adquiridos os instrumentos teóricos básicos, é chegada a hora da expressão de uma nova forma de entendimento da prática social apresentada (SAVIANI, 2006).

Por fim, o quinto passo/momento, que é um retorno a prática social, agora com nova elaboração, pois impregnada de múltiplas determinações. Essa nova elaboração permitir ao aluno se posicionar através dos conhecimentos científicos específicos que estão agora imersos em seu movimento sócio-histórico. Aqui o olhar sobre o contexto sócio-histórico atual está impregnado de saberes científicos, na busca de nexos e significados do real. Nesta fase reconhece-se que professor e educando modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um nível de menor compreensão científica para um nível de maior cientificidade da explicação da realidade. Neste ponto de chegada, tanto o professor quanto o estudante são novos sujeitos, principalmente do ponto de vista epistemológico.

Do ponto de vista da 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 teórico-metodológica com o objetivo de serem apropriadas pelos alunos. Com a PHC não foi diferente.

A Pedagogia Histórico-Crítica: limites e possibilidades

Durante o curso os professores-estudantes foram submetidos não só a estrutura organizacional do curso baseada na PHC (juntamente com a Psicologia Histórico-Cultural e do Sistema de Complexos Temáticos de Pistrak), como cursaram disciplinas que procuraram didatizar a metodologia da PHC no seu planejamento, além de terem elaborados seqüências didáticas com base na PHC.

Ao final do curso podemos trazer como destaque⁸ os seguintes pontos apresentados pelos alunos que demonstram a sua aproximação da PHC e sua importância para o ensino de ciências nesta perspectiva historicizadora:

- Apresentaram um planejamento coerente, com início, meio e fim: objetivos gerais e específicos, metodologia e avaliação baseadas na pedagogia histórico-crítica. Aqui, vale ressaltar, que eles tendem a reduzir a PHC a procedimentos didáticos.

- Na metodologia mostraram preocupação em levantar os conhecimentos prévios dos alunos, para a partir daí poder problematizar e avançar nos conceitos necessários; bem como preocuparam-se em problematizar os assuntos, procurando relacionar com o cotidiano dos alunos na busca da sua superação. Entendemos que uma porta de entrada da prática social inicial, numa abordagem didática, é o cotidiano do aluno, para a partir daí, através das mediações teóricas necessárias, chegarmos a prática social como totalidade histórica, para além do cotidiano do estudante, para além das suas objetivações genéricas em-si; propiciando, dessa forma, o enriquecimento desses indivíduos das objetivações genéricas para-si. Como bem diz Newton Duarte, quanto trata da postulação de Marx sobre o homem rico de humanização: “Nessa perspectiva, defender que a prática pedagógica visa enriquecer o indivíduo significa defender que

ela visa produzir no indivíduo carecimentos não-cotidianos, isto é, carecimentos voltados para a objetivação do indivíduo pela mediação das objetivações genéricas para-si” (DUARTE, 2007, p. 40).

- Após a problematização 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), apresentando também aspectos econômicos, políticos e éticos dentro de relações sociais capitalistas vigentes na atualidade.

- 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 correlatos – 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 ideia 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, com dinâmicas diferentes).

Em síntese, os licenciandos da educação do campo, no seu planejamento, partiram do cotidiano dos alunos e do estágio atual de conhecimentos científicos deles com o objetivo de superá-los; 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.

Aqui vale um comentário: o grande desafio da área de ciências da natureza foi e é o de trabalharmos com a PHC como proposta pedagógica estruturante, que articula tanto o currículo como um todo, assim como a prática específica da sala de aula em determinadas disciplinas/conteúdos. Entendemos que a PHC está em processo de construção/elaboração, precisando de novas experiências para a sua consolidação como pedagogia contra-hegemônica, apesar dos limites que estão postos dentro de relações capitalistas de produção e reprodução da vida.

Achamos que essa articulação do geral com o específico no seu movimento histórica, requer um currículo que tenha esses pressupostos nos seus princípios e na organização dos conteúdos disciplinares, foi isso que tentamos fazer no curso da Licenciatura em Educação do Campo. Contudo, na abordagem dos conteúdos específicos das ciências, os alunos tendem a reduzir a PHC a procedimentos didáticos. Isso foi constatado também no curso de Licenciatura em química da UFBA, onde também temos atuado com a PHC (ANUNCIACÃO, 2014). O desafio que se coloca é o de avançarmos com a PHC como estruturante do currículo e não como simples momento didático, que geralmente aparece nos

componentes curriculares de estágio supervisionado e de metodologias/prática de ensino de ciências, que são momentos necessários, mas não são suficientes.

Nem todos alunos-professores conseguiram chegar ao final desse processo no ápice que imaginamos e projetamos como objetivo maior do curso, entretanto, uma coisa podemos afirmar: a visão ingênua de sociedade, de conhecimento, de ciência, de educação, geralmente tomadas nos seus fragmentos, se não são superadas na sua totalidade são pelo menos perturbadas, abrindo caminho para na formação continuada após o curso se ampliar e sedimentar. Já temos relato de ex-alunos e novas experiências (a exemplo de curso de especialização na PHC que está sendo realizado na Faced/Ufba) que reforçam isso.

Conclusão

O curso foi concluído em 2012.2 de forma exitosa no que tange a elevação do pensamento teórico dos discentes (PERIN, 2013). Estes mostraram-se sujeitos não só mais instrumentalizados nos diversos conteúdos das ciências naturais, mas fundamentalmente passaram a estabelecer nexos e relações destes conhecimentos com o mundo ao seu entorno. Os estudantes perceberam que a educação é uma prática social que comporta uma intencionalidade em direção a um projeto de humanidade que almejamos, que enquanto docentes eles são sujeitos responsáveis pela socialização desses conhecimentos sistematizados para as gerações futuras, dando continuidade a história da humanidade rumo a superação da exploração do homem pelo homem.

Dessa forma, podemos afirmar que interferimos diretamente na formação dos professores do campo, mudamos 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.

Referências:

ANUNCIACÃO, B. C. P. *A Pedagogia Histórico-Crítica na Formação Inicial de Professores de Química na Ufba: limites e possibilidades no estágio curricular*. 2014. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 2.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Cadernos SECAD 2. Brasília, 2007.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

- LESSA, S. *Para compreender a ontologia de Lukács*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MARTINS, Lígia M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, Karl; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MORADILLO, E. F. *A dimensão prática na licenciatura em química da UFBA: possibilidades para além da formação empírico-analítica*. 2010. 264f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- MORADILLO, E.; MESSEDER-NETO, H.; ANUNCIACÃO, B. *Mapa conceitual dos Fundamentos Gerais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufba*. Salvador, 2013. Mimeografado.
- PERIN, T. F. *Formação de Professores, Metodologicamente Planejada à Luz do Materialismo Histórico Dialético: Realidade, contradição e possibilidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo/UFBA*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA DO CAMPO DA UFBA-REFORMULADO. Salvador, 2012. Mimeografado.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

Notas:

- ¹Algumas partes desse texto foram apresentados em eventos relacionados à Licenciatura em Educação do Campo nos anos de 2011, 2012 e 2013.
- ² Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora Assistente I na Universidade Federal da Bahia. É mestre em Ensino de Química pelo programa de pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA. Também é doutoranda no mesmo Programa de Pós-Graduação. E-mail: barbaracarine@bol.com.br.
- ³ Possui graduação em Química pela Universidade Federal da Bahia (2010). Atualmente é professor Assistente I da Universidade Federal da Bahia. É doutor pelo programa de pós graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da UFBA. Tem experiência na área de Ensino de Ciências atuando principalmente nos seguintes temas: Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica, Ludicidade, Abordagem Contextual, Experimentação e Educação do Campo. E-mail: helioneto@ufba.br.
- ⁴ Bacharel em Química pela Universidade Federal da Bahia (1981), Especialização em Química Analítica (1984) e Química (2003) pela Ufba, Licenciatura em Química pela Ufba (2009), Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Ufba/Uefs (2010) e Pós-Doutorado em Educação/Ufba (2013). Atualmente é professor Associado III do Instituto de Química da Ufba. Tem experiência nas áreas de Química e Ensino de Química, atuando principalmente nos seguintes temas: cromatografia, ensino de química, currículo, formação de professores, processos de ensino e de aprendizagem, história e filosofia das ciências e educação ambiental. E-mail: edilson@ufba.br.
- ⁵ Nesse artigo não pretendemos discutir de forma detalhada o modelo de formação de professores por área de conhecimento, partimos do fato dos cursos de licenciatura em educação do campo propostos pelo MEC/Secadi se estruturarem dessa forma. Pretendemos, no livro que estamos escrevendo sobre a Licenciatura em Educação do Campo da Ufba fazer um balanço dessa formação, discutindo desde as questões políticas e econômicas relacionadas a essa formação por área, até as questões epistemológicas envolvidas no trato do conhecimento, incluindo aí as questões de conteúdos e da interdisciplinaridade: limites e possibilidades.
- ⁶ Cotidiano aqui não tem necessariamente a conotação de dia a dia, ele está mais relacionado com as objetivações genéricas em-si, pois “defendemos uma concepção da educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano” (DUARTE, 2007, p. 39).
- ⁷ Entretanto, entendemos que os riscos de reduzir os passos/momentos a procedimentos didáticos são inevitáveis, devido a toda uma trajetória histórica que estamos envolvidos na educação, principalmente no ensino de ciências. Contudo, acreditamos que esses riscos podem ser minimizados ou superados com o avanço consistente e firme do trabalho com a PHC como estruturante do currículo, coisa que precisa ser conquistada num cenário relativista, construtivista e conservador que nos encontramos no momento atual. Tornaremos a falar disso na conclusão desse artigo.

⁸ Esses destaques foram extraídos das apresentações realizadas pelos alunos nos componentes curriculares do último semestre do curso, a exemplo dos componentes de metodologia do ensino e estágio supervisionado.

Recebido em: 11/2014

Publicado em: 05/2015.