

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

THE INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

Fábio Alexandre Araújo dos Santos¹

Joseane Duarte Santos²

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares³

Keila Cruz Moreira⁴

Resumo

Este artigo propõe refletir sobre a pedagogia histórico-crítica em consonância com a perspectiva do Ensino Médio Integrado. O Ensino Médio Integrado assume uma perspectiva de formação integrada a partir das categorias fundantes da *omnilateralidade* e *politecnia* e as dimensões integradas entre si (trabalho, ciência, tecnologia e cultura). A educação profissional e tecnológica no Brasil apresenta em seu contexto histórico a dualidade entre educação voltada para as atividades da

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Natal Zona Norte – IFRN, Natal, Brasil. alexandre.araujo@ifrn.edu.br.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Floriano – IFPI, Floriano, Brasil. joseaneduarte@ifpi.edu.br.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Natal Central – IFRN, Natal, Brasil. andrezza.tavares@ifrn.edu.br.

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Natal Zona Norte – IFRN, Natal, Brasil. keila.moreira@ifrn.edu.br.

intelectualidade e as em torno das atividades manuais direcionadas ao fazer do trabalhador, desprestigiado socialmente. É a divisão clássica entre a formação geral, propedêutica, e a profissionalizante. Assim, objetiva-se discutir as contribuições pedagógicas da pedagogia histórico-crítica no contexto do Ensino Médio Integrado com vista a formação integrada. Para tanto, partiu-se de um estudo bibliográfico associando os pressupostos da referida pedagogia ao objeto de estudo da pesquisa que é o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, utilizando-se como base teórica Mizukami (1986), Libâneo (1991), Gasparin (2002), Santos (2005), Ramos (2008), Saviani (2011a), Araújo e Frigotto (2015), dentre outros. O estudo revelou que, embora não exista apenas uma tendência possível buscando atingir os objetivos do Ensino Médio Integrado, a tendência progressista histórico-crítica, cuja base filosófica é o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural de Vygotski, consiste em uma das principais teorias no tocante as práticas pedagógicas no contexto do Ensino Médio Integrado ao preconizar o compromisso com a transformação social e a formação integrada dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, pedagogia histórico-crítica, formação integrada.

Abstract

This article proposes to reflect on the relations between historical-critical pedagogy in line with the perspective of integrated secondary education. Integrated Secondary Education assumes an integrated training perspective based on the founding categories of omnilaterality, polytechnics and the integrated dimensions of each other (work, science, technology and culture). For the professional and technological education in Brazil presents in its historical context the duality between education directed to the activities of the intellectuality and those around the manual activities directed to the making of the worker, socially discredited. It is the classic division between general, propaedeutic and vocational training. Thus, it aims to discuss the pedagogical contributions of historical-critical pedagogy in the context of integrated secondary education with a view to integrated training. For that, a bibliographic study was started

associating the assumptions of the referred pedagogy to the object of study of the research that is the Integrated High School to Professional and Technological Education, using as theoretical base Mizukami (1986) Libâneo (1991), Gasparin (2002) Santos (2005), Ramos (2008) Saviani (2011) Araújo and Frigotto (2015), among others. The study revealed that, although there is not only a possible tendency to achieve the objectives of the integrated secondary education, the historical-critical progressive tendency, whose philosophical basis is historical dialectical materialism and Vygotski's historical cultural theory is one of the main theories regarding the pedagogical practices in the context of integrated secondary education to recommend the commitment to social transformation and integrated training of students.

Keywords: Integrated Secondary Education, historical-critical pedagogy, integrated training.

Introdução

Este artigo partiu de vivências pedagógicas oriundas da disciplina *Teorias e Práticas de Ensino Aprendizagem* do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, na qual foi solicitado indicar qual teoria do conhecimento/tendência pedagógica, dentre as abordadas pela disciplina, aplicaríamos no desenvolvimento do projeto da pesquisa com vistas a desenvolver a dissertação na área da educação profissional e tecnológica. Este projeto de pesquisa, na atualidade, encontra-se no formato de dissertação em construção que versa as contribuições de um aplicativo educacional informativo elaborado sobre a tríade ensino, pesquisa e extensão como um dos princípios pedagógicos da formação integrada proposta pelo Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da concepção dos estudantes ingressantes em um dos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Neste sentido, optou-se pela pedagogia histórico-crítica fundamentada nos teóricos Karl Marx e na psicologia soviética de Vygotski no intuito de discutir a complexidade e a inteireza do EMI.

As bases conceituais da educação profissional e tecnológica e, conseqüentemente, do Ensino Médio Integrado são a formação integral/omnilateral, o trabalho como princípio educativo, a formação politécnica e a integração dos conhecimentos propedêuticos e técnicos por meio do currículo integrado como enfatizam Ramos (2008), Moura (2007) e Ciavatta (2005), dentre outros autores renomados no objeto de estudo explicitado.

Destaca-se que, quando se trabalha com a história da educação profissional e tecnológica no Brasil, temos a dualidade entre uma educação voltada para as questões da intelectualidade, mais valorizada culturalmente, e a educação em torno das atividades manuais, direcionadas ao fazer do trabalhador, desprestigiado socialmente. Configura-se no ensino profissionalizante a divisão entre a formação geral, propedêutica, e a técnica, mais prática, profissionalizante. Neste artigo, defende-se justamente a interligação das dimensões intelectual e profissional, tendo como princípio educativo o trabalho, unindo as duas dimensões numa interpretação da pedagogia histórico-crítica.

Para a efetivação da formação integrada, faz-se necessário o compromisso com um projeto de transformação social em que as instâncias responsáveis pela educação, como as secretarias de educação, gestores e professores, tenham em mente a motivação em romper com a dualidade do ensino, diferentemente da concepção dualista e dicotômica do ensino médio concomitante ou estritamente técnico, bastante comum e presente até a última década, isto é, antes da configuração do Ensino Médio Integrado, mais especificamente, em 2008 por meio do decreto n.º 2.208/08.

No entanto, mesmo diante da política em relação ao EMI na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), percebe-se que, no cenário da educação brasileira, o escamoteamento das políticas educacionais marcadas pela intencionalidade de manter o sistema produtivo vigente, às custas da retirada de direitos e da dignidade dos trabalhadores, de restrição de acesso tanto aos conhecimentos como aos bens de produção, alimentando uma “elite dirigente” e fomentando as desigualdades sociais, se faz presente. É com esta lógica que a educação profissional e tecnológica busca uma ruptura (Dante, 2007).

Neste sentido, torna-se conveniente mediar o trabalho pedagógico através de tendências pedagógicas de cunho progressista, por apresentarem pressupostos que vão ao encontro dos ideais do EMI, embora isto não implique dizer que outras tendências e teorias não possam, em algum momento, serem utilizadas para atingir uma finalidade específica, desde que, ao escolher métodos e técnicas, tenha-se como norte a transformação social, a emancipação e a autonomia dos estudantes de modo que sejam capazes de atuar na sociedade em favor da coletividade. As pedagogias liberais, por sua vez, direcionam seus objetivos para a adequação dos sujeitos ao mercado de trabalho, reproduzindo a lógica do capital, e por isso conflituam com as aspirações do EMI e das pedagogias progressistas.

Neste contexto, discutir o cenário do EMI em perspectiva internacional torna-se de suma importância no que diz respeito ao conhecimento de como se desenvolve tal cenário educativo, como também dialoga com princípios e necessidades referentes a melhoria do ensino médio em nível mundial, uma vez que, de forma geral, os problemas são semelhantes. É válido também ressaltar a busca por uma formação integrada (ensino médio propedêutico e profissional), e essa busca precisa ser coletivizada, pensada e analisada sob a ótica do contexto mundial da educação básica.

Como referencial teórico desta pesquisa, utilizaremos as discussões de teóricos que coadunam seus pensamentos e experiências fundamentados na pedagogia histórico-crítica como Gasparin (2002), Saviani (2011), Mizukami (1986), Libâneo (1990, 1991), Santos (2005), Ramos (2008), Araújo e Frigotto (2015), dentre outros autores.

Diante do exposto, no primeiro capítulo deste artigo faremos uma discussão sobre o EMI; no segundo capítulo, denominado “Ensino Médio Integrado: o diálogo com as pedagogias progressistas e o conflito com pedagogias liberais”, serão apresentadas algumas das principais características destas pedagogias, evidenciando a consonância das tendências de cunho progressista com o Ensino Médio Integrado; no terceiro capítulo, intitulado “A pedagogia histórico-crítica e sua associação ao EMI”, trataremos especificamente da pedagogia histórico-crítica no contexto do Ensino Médio Integrado.

1. Ensino Médio Integrado: conceitos e categorias fundantes

A história da educação profissional e tecnológica no Brasil revela uma dualidade estrutural entre educação voltada para as atividades intelectuais e educação direcionada para o trabalho manual. A dicotomia entre os dois tipos de formação, geral (propedêutica) e técnica (profissionalizante), reduz a educação da classe trabalhadora à apropriação de técnicas fragmentadas em detrimento de uma formação ampla (união entre formação geral e específica), levando ao trabalho alienado e à exploração da mão de obra trabalhadora, o que contribui para o aumento das desigualdades sociais, que perdura desde o surgimento do capitalismo até a atualidade.

O que se objetiva é que a educação propedêutica se torne parte inseparável da educação profissional, e isto significa que devemos adotar o trabalho como princípio educativo, com vistas à incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo e à formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Ou seja, significa unir a ação de pensar e planejar com a ação de executar, com vistas à formação integral da pessoa humana, à formação *omnilateral*, que implica “formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2005, p. 3).

A formação integrada é oposta a formação unilateral e visa a preparação do indivíduo para a formação em todas as dimensões, conforme afirma Ciavatta:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ciavatta, 2005, p. 2)

É esta a proposta do Ensino Médio Integrado, uma formação ampla e cidadã, capaz de contribuir para emancipação e autonomia do estudante em uma escola que não seja dual, e sim, unitária. A este propósito, discute Gramsci em relação ao ideal de uma escola como unitária, isto é, um espaço que possibilite os alunos a pensarem criticamente voltando seus olhares e mentes sobre as práticas sociais que, muitas vezes, naturalizam-se segundo discursos hegemônicos de elites exploradoras. Para o referido autor, o aluno em sua formação deverá refletir sobre a necessidade premente de que

A luta por uma nova hegemonia é também uma luta por uma nova forma de pensar. Romper com o modo homogêneo de pensar (aquele onde os indivíduos e as massas populares pensam o cotidiano e sua intervenção na sociedade nos limites traçados pelos valores, categorias e representações elaboradas pela concepção de mundo das classes dominantes), é um dos objetivos essenciais de luta pela formação de um *consenso ativo* da classe trabalhadora, na medida em que a ação dessa classe e as particularidades de sua visão de mundo construam uma ameaça às bases de sustentação do sistema vigente, contrariando o *consenso passivo*. (Fortunato, 2009, p. 9470)

Em consonância com o exposto por Gramsci (*apud* Fortunato, 2009), a escola é um campo de discussões hegemônicas e contra-hegemônicas, o que se constitui em um espaço favorável a superação das contradições sociais, dos discursos dicotômicos, desde que haja uma vontade política e não partidária daqueles que fazem o chão da escola. Para tanto, como um dos pilares do EMI, a educação politécnica não é aqui entendida no sentido *etimológico*, ou seja, como o ensino de muitas técnicas. Conforme afirma Saviani:

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo. (Saviani, 2007, p. 10)

Uma educação voltada a politecnia significa possibilitar aos estudantes a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos, históricos e culturais que abrangem os processos de produção, de modo que os mesmos possam refletir e se posicionar diante de suas experiências tanto no interior das escolas quanto na sociedade em que vivem, sobretudo de forma crítica, construtiva e participativa.

Para isto, são necessárias mudanças estruturais nos locais onde acontece a preparação para o trabalho, como por exemplo a escola. É neste sentido que alguns autores, e aqui podemos citar Moura (2007), Ramos (2008) e Ciavatta (2005), defendem a interligação da formação geral e da formação técnica, tendo como eixos norteadores o trabalho, a ciência e a cultura para a consolidação de uma formação integrada, humanizada em seu sentido pleno, *omnilateral* como preconizam os ideais de Gramsci e Marx. Neste contexto, Gramsci aponta que a escola nessa perspectiva deve propiciar

uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (Gramsci, 1988, p. 118)

A proposta de Educação Profissional integrada à Educação Básica consolida-se na modalidade do Ensino Médio Integrado ao Técnico (Decreto n.º 5.154/2004), e os institutos federais têm se tornado locais propícios para o desenvolvimento de práticas educativas interdisciplinares que levem a formação integral por meio do currículo integrado, cujos princípios orientadores para sua organização, segundo Araújo e Frigotto (2015), são a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social. Isto pressupõe a articulação entre disciplinas propedêuticas e técnicas e a união da teoria com a prática na construção do conhecimento como uma totalidade. Essa totalidade está dentro da complexidade do conhecer, que possibilita conceituar e definir padrões dentro do contexto do mundo e no conhecimento universal.

Em se tratando da contextualização, e de acordo com Araújo e Frigotto (2015), ela “pressupõe a íntima relação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (p. 6). Ainda, neste contexto, Pistrak (2009) afirma que a realidade social deveria ser o ponto de partida para os currículos integrados e a transformação dessa realidade social seria o ponto de chegada.

Isto nos leva a refletir que, devido à dualidade educacional mantida há décadas, que gerou duas classes antagônicas – a dos dirigentes e a trabalhadora – e resultou em desigualdades sociais estruturais, a EPT surge como uma esperança de se romper com esta realidade e o compromisso com a transformação social se apresenta como guia do projeto de Ensino Médio Integrado.

Na mesma linha de pensamento, Moura (2007) explicita que “esse ensino médio deve ser orientado para a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para que assim possam nela inserir-se e atuar de forma ética e competente” (p. 17). Ou seja, significa uma formação adequada para o mundo do trabalho, para a compreensão das relações imbricadas neste meio, assim como a compreensão dos fenômenos científicos e tecnológicos e desenvolvimento mútuo da capacidade de pensar, criar e executar, e não uma formação dual, dicotômica e alienante ao formar-se apenas, ora para alcançar o ensino superior,

ora para ingressar no mercado de trabalho sem diferenciais como criticidade e criatividade, por exemplo.

Neste sentido, no próximo capítulo discutiremos as tendências pedagógicas progressistas, as quais podem nortear a *práxis* dos educadores tendo em vista ir ao encontro dos ideais do EMI, e claro, também destacaremos algumas contradições inerentes as pedagogias de cunho liberal que em essência acabam sendo conflituosas com os interesses da EPT e, por conseguinte, do EMI.

2. Ensino Médio Integrado: o diálogo com as pedagogias progressistas e o conflito com as pedagogias liberais

De acordo com Araújo e Frigotto (2015), o compromisso com a transformação social é o que distingue a *práxis* marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com as demandas imediatas e pontuais; isto é, que subordina tais processos formativos a demanda estritamente mercadológica vigente.

Conforme os autores acima referidos, “na perspectiva marxista a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação” (Araújo e Frigotto, 2015, p. 6). Esta é uma proposta diferente da da filosofia pragmática, que prioriza e subordina, mesmo que sutilmente e fundamentada em discursos pragmáticos e esperançosos de geração de empregos – ainda que sejam, na maioria, subempregos com relações depreciativas de empregadores para com seus empregados e, principalmente, colocando-os em condições desfavoráveis e precarização das condições de trabalho, em geral.

Em relação as tendências pedagógicas, Libâneo (1991) as classifica em liberais e progressistas. A tendência pedagógica progressista tem como premissa a transformação social. Como temos observado até aqui, esta é a teleologia do projeto de EMI, partindo daí o motivo pelo qual os educadores devem lançar mão de práticas pedagógicas que priorizem esta corrente. Ela abrange principalmente a pedagogia libertadora de Paulo Freire, também chamada por Mizukami (1986) de sociocultural,

a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, assim definida por Libâneo, e a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem Saviani como idealizador.

As tendências pedagógicas progressistas apresentam como características mais marcantes, consoante Santos (2005), a reivindicação por ensino público, democrático e de qualidade; o cuidado de manter a relação da educação com a prática social; a relação entre objetivos educacionais, conteúdos e métodos; a análise crítica da ideologia social dominante; a articulação entre teoria e prática. Estas tendências priorizam meios didáticos que levem os estudantes a participação ativa na luta pela sociedade democrática; e propõem-se garantir aos alunos o direito ao conhecimento científico, a conteúdos e métodos, de modo a tornarem-se cidadãos reflexivos e serem capazes de atuar criticamente na realidade na qual estão inseridos, transformando-a. Diante dessas características, torna-se clara a relação das tendências pedagógicas progressistas com as bases conceituais da EPT e, conseqüentemente, do EMI.

Já as tendências pedagógicas liberais, de acordo com Libâneo (1990), buscam manter a ideologia hegemônica, levando os indivíduos a se adaptarem a valores e normas próprios da sociedade capitalista e promovem a escola como espaço/tempo de preparação para o desempenho de atividades, de acordo com determinadas habilidades específicas e individuais. A pedagogia tecnicista, por exemplo, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, baseia-se na instrução e aprendizagem restrita de técnicas fragmentadas desvinculadas do conhecimento amplo que lhes permita refletir sobre seu trabalho, levando o homem ao trabalho alienado, o qual “é atraído pelo estilo de vida da sociedade dominante e não se compromete com o seu mundo real” (Mizukami, 1986, p. 90).

Consonante com a concepção de educação integrada, Ramos (2008) enfatiza que o currículo do EMI não deve ser baseado em competências e habilidades, menos ainda nos princípios de adequação ao mercado de trabalho e às relações socioprodutivas, pois isto levaria a formações pragmáticas e tecnicistas, incompatíveis com a formação integrada.

Coadunando também com os princípios do EMI, Araújo e Frigotto (2015) afirmam que o projeto de ensino integrado representa um projeto comprometido com a

formação ampla dos trabalhadores, contrapondo-se às pedagogias liberais. Nesta perspectiva, destacamos que a história da educação registra entre as pedagogias liberais as tendências liberais, sejam a tradicional, a renovada ou a tecnicista.

A tendência liberal tradicional passou por várias críticas e ainda sofre muitas observações, principalmente: as relacionados ao não reconhecimento dos conhecimentos adquiridos fora da escola para a construção de novos conhecimentos, isto é, as oportunidades de aquisição de saberes significativos com maior sentido, tendo em vista que o conhecimento não possui relação com a vida dos alunos reais; a burocratização da veiculação dos conteúdos, designadamente provas (avaliação); o estudo e a aprendizagem com base na memorização e as normas rígidas do processo de ensino e aprendizagem como elementos fortes dos questionamentos que limitam o saber da população em geral e do futuro trabalhador.

A tendência liberal renovada, representada pelas pedagogias renovadas progressistas, não diretivas, enfatizam a igualdade e o sentimento de cultura como veículo do desenvolvimento de aptidões individuais, reforçando o individualismo e a responsabilidade do aprender focado apenas no aluno. Ainda na tendência liberal renovada temos as pedagogias culturalistas, piagetianas e montessorianas relacionadas com os fundamentos da Escola Nova ou Escola Ativa, cujo foco é a descoberta do conhecimento pelo aluno de modo dinâmico. Essa tendência e suas representações retiram o professor e os conteúdos curriculares do centro do processo de ensino e atribuem ao aluno o centro do processo educativo. O professor terá a responsabilidade de favorecer o ensino, estimulando a curiosidade, criatividade e inventividade do aluno pela descoberta, experimentação e construção do saber. No entanto, essa concepção pedagógica encontra muitas dificuldades devido as distorções que foram implementadas, pois não se organizava e planejava o que deveria ser desenvolvido, ensinado e aprendido, sob o argumento de que o conhecimento estava focado na vontade do aluno.

O elenco liberal finaliza-se com a pedagogia tecnicista, que se apresenta quando a Escola Renovada perde credibilidade no âmbito nacional e se volta para um outro tipo de educação para as massas, reafirmando a posição das classes mais favorecidas e

mantendo a distância do ensino para a população em geral. É uma pedagogia que defende uma abordagem controladora das ações dos alunos e professores, com atividades mecanicistas, sem reflexão, fragmentada, cuja principal função é formar mão de obra qualificada para o mercado, sem compreensão de seu papel neste, trazendo consequências perversas para os alunos e os demais atores envolvidos no fazer da escola. Por todos esses destaques, as pedagogias liberais são conflituosas com as bases do EMI.

3. As características da Pedagogia Histórico-Crítica e suas relações com o Ensino Médio Integrado

A importância de se conhecer a teoria e os métodos pedagógicos e basear a *práxis* de forma clara nos seus pressupostos se justifica por estes indicarem, segundo Libâneo (1991), o tipo de homem que se pretende formar, a que tipo de sociedade pretende-se chegar, para, a partir da relação entre teoria e prática, desenvolver práticas pedagógicas mediadas por um ideal. Dessa forma, é essencial que os educadores compreendam bem a tendência pedagógica que embasa sua prática para, de forma consciente, conduzir seu trabalho tornando a aprendizagem significativa e a educação transformadora.

De acordo com Saviani (2011), a pedagogia histórico-crítica é a “passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica, para uma visão crítico-dialética, portanto, histórico-crítica da educação, com vistas a articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não a sua manutenção” (p. 20). Dito de outra forma, consiste em uma teoria crítica da educação, não reprodutivista e não mecanicista, inspirada na transformação da sociedade. A este respeito, é possível considerar que:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela escola de

Vygotsky. A educação é entendida como um ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa. (Saviani, 2011a, p. 421)

A prática social como ponto de partida da prática educativa nos remete a uma das bases do currículo integrado que é o trabalho como princípio educativo, visto que:

[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (Saviani, 2007, p. 160)

A articulação da prática social com o processo educativo não pode ser concebida na escola sem a presença da interdisciplinaridade, haja vista que as disciplinas isoladas entre si não permitem conhecer a realidade concreta.

A interdisciplinaridade surge como opção de manter a totalidade do conhecimento, superando a fragmentação, sem negar as especializações do saber. Considera-se como objeto histórico, uma vez que se apresenta como uma necessidade social para impedir

de chegar a totalidade, pois uma visão fragmentada do mundo é uma visão caótica da realidade inversa ao entendimento da sociedade pela compreensão das múltiplas mediações e determinações do fazer histórico. De acordo com Kaveski (2005): “[...] a interdisciplinaridade é entendida [...] como função instrumental, a de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista a partir de uma abordagem relacional [...]” (p. 128). A interdisciplinaridade favorece uma visão da totalidade do conhecimento escolar, do ensino e do conhecimento educacional no seu conjunto. Assim, é um contraponto a fragmentação na educação que reproduz a fragmentação do mundo em resultado das relações de produção e reprodução social.

A compreensão histórica dos processos de trabalho, a aprendizagem de conhecimentos sistematizados e a compreensão das relações de trabalho levarão o aluno a desenvolver uma consciência crítica, proporcionando-lhe uma ampla formação que possibilitará formar profissionais competentes e garantirá sua inserção na vida produtiva com dignidade. Segundo Mizukami (1986), “o homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade” (p. 90).

O método da pedagogia histórico-crítica pressupõe que professor e aluno produzam uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Tal método tem três fases intermediárias: a problematização, na qual cabe identificar as questões suscitadas pela prática social; a instrumentação, que significa dispor dos instrumentos teóricos e das práticas para a compreensão e solução do problema; e a catarse, que significa incorporar a nova aprendizagem resultante do processo e integrá-la na vida dos alunos (Saviani, 2011). Sobre a pedagogia histórico-crítica e a educação escolar é possível afirmar, segundo Saviani (2011) que:

[...] a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as

condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (Saviani, 2011b, p. 9)

Em suma, significa aprender criticamente o conhecimento científico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos e, por conseguinte, levando-os a reflexão, isto é, problematizando ao longo do desenvolvimento ações didático-pedagógicas que levam a compreensão do saber científico, sistematizado. É um processo de construção de uma aprendizagem significativa que tem como âncora a prática social.

Quando nos referimos a aprendizagem significativa, convém lembrar que nos referimos aos pressupostos do pesquisador em psicologia do desenvolvimento e psicologia educacional David Ausubel (1918-2008). A aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre os conhecimentos prévios, identificados por Ausubel como subsunçores; nessa inter-relação cognitiva os conhecimentos já existentes favorecem uma aprendizagem nova, quer dizer, novos conhecimentos adquirem um significado com maior consistência para novas aprendizagens.

A estrutura cognitiva onde ocorrem as inter-relações é um constructo, ou seja, não é uma referência concreta: possui níveis distintos, pois abrange várias áreas do conhecimento, podendo ser de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal, como a prática social. Mesmo que Ausubel ressalte os subsunçores num campo mais conceitual, no nível da cognição eles podem ser muito mais abrangentes e complexos, aplicáveis a diferentes áreas do conhecimento.

Assim, num processo de recepção, descobrimento, construção ou atribuição de significados a novos conhecimentos, os subsunçores são importantes no processo interativo, servindo como “âncora” para a significação de novos conhecimentos e aprendizagens, de modo que se tornem mais perenes para futuras compreensões e

novos significados muito úteis quando tratamos das relações de conhecimento dentro de um currículo médio integrado.

Transportando esse ideário para o contexto do Ensino Médio Integrado, Ramos (2008) descreve o currículo integrado sob a perspectiva histórico-crítica:

Nossa concepção de currículo integrado traz, ainda, a preocupação com a historicidade do conhecimento. Essa perspectiva entende ser a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência na sua historicidade. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico. Histórico porque o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. Dialético porque a razão de se estudar um processo de trabalho não está na sua estrutura formal e procedimental aparente, mas na tentativa de captar os conceitos que os fundamentam e as relações que os constituem. Esses podem estar em conflito ou ser questionados por outros conceitos. (Ramos, 2008, p. 18)

Isto nos dá pistas seguras para a total congruência entre a pedagogia histórico-crítica e o Ensino Médio Integrado. Confirmando tal congruência, a proposta de Saviani adquiriu como adeptos, dentre outros estudiosos, João Luiz Gasparin, que estruturou cinco passos que formam a didática da pedagogia histórico-crítica, considerados imprescindíveis para o desenvolvimento do educando:

Esta é uma teoria de grande relevância para a educação brasileira, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, especificando-se por passos que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando (Primeiro passo: Prática Social; Segundo passo: Problematização; Terceiro passo: Instrumentalização; Quarto passo: Catarse; Quinto passo: Prática Social). Seu método de ensino visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (Gasparin & Petenucci, 2008, p. 4)

Percebe-se, na apresentação das etapas metodológicas acima, os passos da didática descrita por Gasparin (2002): o primeiro passo é a prática social, que tem como ponto de partida o nível de conhecimento atual do educando sobre o conteúdo. O educador estabelece um diálogo com os discentes para diagnosticar seu conhecimento quanto ao conteúdo e instigando-os a manifestarem suas curiosidades.

O segundo passo trata-se da problematização que “tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social a respeito de determinado conteúdo” (Gasparin, 2002, p. 37). Este passo acontece através do diálogo entre professor e alunos, com o objetivo de refletir sobre os problemas apresentados pela prática social relacionados ao conteúdo.

O terceiro passo é chamado de instrumentalização, e, segundo Gasparin (2002), “é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional” (p. 53).

O quarto passo, a catarse, é a expressão elaborada do novo conhecimento adquirido, isto é, o momento de o aluno sintetizar o novo conceito a respeito do conteúdo obtido na fase anterior.

O quinto passo é a prática social final, a qual acontece quando o estudante assume uma nova atitude na sua forma de ver o conteúdo, passível de modificar seu modo de pensar e agir. A prática social final é evidenciada, desta forma, pela nova postura, compromisso e ações que o educando passa a executar a partir da incorporação do novo conteúdo científico apreendido em relação ao compromisso com a transformação social, além de identificar as contribuições pedagógicas da formação integrada em interface com o mundo do trabalho. Enfim, quando o conhecimento adquirido lhes permitir engajar-se no propósito de sua formação, os próprios alunos poderão não somente visualizar o EMI como etapa de preparação para o acesso a cursos superiores ou a simples inserção no mercado de trabalho, como visualizar a “unidade” e, através desta formação, estarão mais bem preparados para a vida e na vida. Conforme abordado em notas anteriores, a filosofia que embasa esta pedagogia é o materialismo histórico-dialético e a psicologia é a teoria histórico-cultural de Vygotski, pela qual o homem é compreendido como um ser histórico que resulta das relações com o mundo natural e social e o conhecimento é fruto da interação sujeito-objeto.

A didática da pedagogia histórico-crítica está em consonância com o EMI e com o currículo integrado, posto que:

Os cinco passos que formam a didática da Pedagogia Histórico-Crítica exigem do educador uma nova forma de pensar os conteúdos; estes devem ser enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. (Gasparin & Petenucci, 2008, p. 9)

Eis o cerne da questão e o ponto de congruência do currículo integrado e dos ideais do EMI com a pedagogia histórico-crítica. Torna-se claro para os autores citados a respeito dessa temática que os objetivos de formação do Ensino Médio Integrado podem ser conduzidos pela pedagogia histórico-crítica.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo indicar qual tendência pedagógica será aplicada no desenvolvimento do projeto de pesquisa do mestrado PROFEPT, justificando os motivos da escolha e relacionando-a com o objeto de estudo.

Diante da definição das tendências pedagógicas liberais e progressistas, optou-se por guiar a pesquisa sob a ótica da tendência pedagógica progressista histórico-crítica por ser uma pedagogia crítica não reprodutora da ideologia dominante e não mecanicista e por ter como principais objetivos: a transformação social; o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo; o desenvolvimento da consciência dos educandos; o acesso ao conhecimento científico que lhes permite reconstruir o pensamento, mudar de atitude e intervir na realidade; o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, que os levará à compreensão dos fenômenos científicos e tecnológicos e ao desenvolvimento mútuo da capacidade de pensar, criar e executar.

Dessa forma, os princípios do Ensino Médio Integrado, objeto de estudo da pesquisa, convergem para a ação pedagógica norteada pela tendência pedagógica histórico-crítica, haja vista seus objetivos em comum. Acredita-se que a prática pedagógica embasada nesta pedagogia aponta para o alcance dos objetivos do Ensino Médio Integrado, dentre eles: a união da teoria à prática; o trabalho como princípio educativo, já que os princípios filosóficos e psicológicos da pedagogia histórico-crítica compreendem o homem como um ser histórico e suas bases são constituídas sobre o trabalho; a formação integral/omnilateral; a formação politécnica; a contextualização e a interdisciplinaridade, indispensáveis para a efetivação do currículo integrado. Estes princípios estão presentes nesta pedagogia, a qual tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social.

Portanto, é de suma importância a efetivação da perspectiva pedagógica histórico-crítica no Ensino Médio Integrado, visto que propicia ao sistema escolar, aos professores, aos alunos e à sociedade em geral, a percepção dos alunos não apenas como meros aplicadores de conceitos e experiências vivenciadas ao longo de sua formação técnica, mas como sujeitos autocríticos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade e do papel da educação na sociedade.

Referências bibliográficas

- Araújo, R. M. L., & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, 38, 61-80.
- Brasil (1996). Decreto n.º 5.154/04 – Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos>>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- Ciavatta, M. (2005). *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. São Paulo: Cortez.
- Fortunato, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, Educação e Trabalho na Concepção de Antônio Gramsci. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba: PUC-PR, 2009.
- Gasparin, J. L. (2002). *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ª ed. Campinas: Autores Associados.
- Gasparin, J. L., & Petenucci, M. C. (2008). Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf.
- Kaveski, F. C. G. (2005). Concepções acerca da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso. In *II Congresso Mundial de Transdisciplinaridade*. Vitória/Vila Velha.
- Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (1992). Tendências pedagógicas na prática escolar. In J. C. Libâneo, *Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Moura, D. H. (2007). Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, 2, 1-27. Disponível em:

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/ar:cle/viewFile/11/110>.

- Moreira, M. A., & Masini, E. A. F. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2.^a ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Ramos, M. (2008). Concepção do ensino médio integrado. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: <https://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf>.
- Santos, Akiko (2005). Teorias e métodos pedagógicos sob a ótica do pensamento complexo. In J. C. Libâneo, *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Editora Átomoealínea, 3, pp. 63-82.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, 34, 152-180.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011a). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2011b). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.^a ed. rev. Campinas: Autores Associados.