



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS



ADRIANA APARECIDA SOUZA VALE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS (ES) DE QUÍMICA NO IFBA:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA**

**SALVADOR
2020**

ADRIANA APARECIDA SOUZA VALE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS (ES) DE QUÍMICA NO IFBA:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Área de concentração: Formação de Professores de Ciências.

Linha de pesquisa: Ensino de Ciências

Orientador: Prof. Dr. Edilson Fortuna de Moradillo.

**SALVADOR
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Vale, Adriana Aparecida Souza.

Formação inicial de professoras (es) de Química no IFBA : contradições e possibilidades entre o Projeto Pedagógico Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química / Adriana Aparecida Souza Vale. - 2020. 235 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Edilson Fortuna de Moradillo.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2020.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Professores de química - Formação. 2. Química - Formação de professores. 3. Formação inicial do professor. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Projeto pedagógico. 6. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Porto Seguro (BA). I. Moradillo, Edilson Fortuna de. II. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDD 370.71 - 23. ed.

ADRIANA APARECIDA SOUZA VALE

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS (ES) DE QUÍMICA NO IFBA:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES ENTRE O PROJETO PEDAGÓGICO
INSTITUCIONAL E O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Salvador, 04 de fevereiro, de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Edilson Fortuna de Moradillo – Orientador _____
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal da Bahia

Hélio da Silva Messeder Neto _____
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal da Bahia.

Mariana Fernandes dos Santos _____
Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia.

Kátia da Silva Santos _____
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia.

Rafael Moreira Siqueira _____
Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal da Bahia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e disposição para realizar esta pesquisa.

A minha família pelo apoio incondicional. Em especial ao meu orientador, Professor Edilson Fortuna de Moradillo, por aceitar me orientar, pelo apoio, paciência e compreensão.

Ao meu esposo e companheiro, Valério, pela compreensão do tempo dedicado ao trabalho.

Às minhas filhas, Paula e Amanda, pelo incentivo e companheirismo. Ao genro Juliano pelo apoio.

Aos meus pais, Adelson e Aparecida Peixoto, pelo amor e orações. A todas tias, tios e primos, em especial à tia Martha Peixoto Silva (*in memoriam*), pelo exemplo e incentivo na minha formação.

Ao meu sobrinho/filho, Alexandre, pelo carinho, que foi maior que todo trabalho.

Aos colegas da turma pela imensa ajuda e amizade durante o curso.

Às amigas da segunda turma Danielle e Roberta.

A toda banca. Ao professor Hélio e Rafael, agradeço por aceitarem o meu convite e pelas contribuições na qualificação e defesa. Em especial, às professoras Kátia, Mariana e Marisa pela colaboração e incentivo.

À professora Andreia Oliveira e demais docentes do curso por todas as orientações e ajuda. À atual coordenadora do programa Professora Rosiléia.

A todos que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse realizar este trabalho, o meu eterno agradecimento.

[...] o quadro que nos descortina no limiar do terceiro milênio: superação do capitalismo ou destruição da humanidade e do planeta. Assim, a luta pela superação do capitalismo coincide com a luta em defesa da humanidade em seu conjunto. Para tanto, a consciência da situação, embora não suficiente, é uma condição prévia, necessária e indispensável. E o desenvolvimento dessa consciência implica um trabalho educativo sem o qual resultará impossível a mobilização da população para a realização das transformações necessárias

(SAVIANI, 1994, p. 103)

VALE, Adriana Aparecida Souza. **Formação inicial de professoras (es) no curso de Licenciatura em Química no IFBA:** contradições e possibilidades entre o projeto político pedagógico institucional e o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química. Orientador: Edilson Fortuna de Moradillo. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2020.

RESUMO

O Curso de licenciatura em Química, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Porto Seguro, teve o seu início no ano de 2010. A graduação está funcionando há dez anos e já entregou à sociedade de Porto Seguro e região mais de cinquenta licenciados em Química. A licenciatura tem uma importância central para a sociedade, uma vez que forma docentes, que contribuem para a formação de profissionais de diferentes áreas. Entre todas as disciplinas do ensino básico, destacam-se as ciências da natureza, na qual a Química proporciona a compreensão de fenômenos físico-químicos naturais e artificiais, desenvolve habilidades científicas e aguça o senso crítico dos estudantes. Os professores de Química podem ser formados por várias correntes pedagógicas, dentre as quais se destaca a Pedagogia histórico-crítica, que orienta o Projeto Pedagógico da Instituição. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo analisar o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e verificar o seu alinhamento com o Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFBA, campus Porto Seguro. Isso possibilitou a investigação de lacunas nos projetos pedagógico institucional e projetos pedagógicos do curso, bem como os possíveis impactos na formação do aluno de licenciatura em Química do IFBA. A pesquisa poderá contribuir para a compreensão do papel da Pedagogia histórico-crítica no Projeto Político da Instituição e na formação dos licenciandos, além de propiciar aos futuros docentes o entendimento da sua real importância na sociedade, como ativadores da consciência nos jovens e suas famílias, pelos conhecimentos científicos, em particular da Química, vinculados a uma concepção de mundo materialista e dialética. A pesquisa mostrou a relevância de formar um aluno crítico na perspectiva sócio-histórica e de se trabalhar os conteúdos nos seus modos mais desenvolvidos, tendo como base a ciência, a filosofia e a arte, o que possibilita uma verdadeira mudança com relação à concepção de mundo. Todo esse trabalho proporcionará um conhecimento da realidade como ela realmente é, nas suas múltiplas determinações sociais, tornando possível a tomada de decisões para agir e alterá-la. O estudo ainda possibilitará que a instituição faça ajustes e adequações nos seus documentos, contribuindo para a intensificação do uso da Pedagogia histórico-crítica entre os docentes, assim como na formação dos estudantes da instituição.

Palavras-chave: Licenciatura em Química. Formação inicial Docente. Pedagogia Histórico-Crítica. Projeto pedagógico institucional.

VALE, Adriana Aparecida Souza. **Initial Teacher Training in the Chemistry Teacher Education program at IFBA:** contradictions and possibilities between the educational and political project of the institution and the educational project of the chemistry teacher education program. 2020. Advisor: Edilson Fortuna de Moradillo. 235 f. Thesis (Doctorate in Teaching, Philosophy and History of Sciences). Federal University of Bahia / State University of Feira de Santana, Salvador, 2020.

ABSTRACT

The chemistry teacher education program at the Bahia Federal Institute of Education, Science and Technology - IFBA, Porto Seguro campus, began in 2010. This degree program has been in operation for over ten years and has already placed into the society of Porto Seguro and its surroundings more than fifty graduates in chemistry. Teacher education degree programs are of key importance to society, as they train teachers who, in turn, will contribute to the training of professionals in all areas. Among all the subjects of elementary education, natural science stands out. This branch of chemistry provides an understanding of natural and artificial physical-chemical phenomena, develops scientific skills and sharpens students' critical thinking. Chemistry teachers can be trained through various educational methods, among which the Critical Historical Education stands out, and it is also the one guiding the Educational Project of the Institution. In view of that, the present study aimed to analyze the Educational Project of IFBA and verify its alignment with the Educational Project of the Chemistry Teacher Education program at IFBA, in the Porto Seguro campus. This enabled the investigation of gaps in the educational projects of the institution and of the program, as well as its possible impacts on the training of students graduating in chemistry from IFBA. The research may contribute to the understanding of the role of historical-critical Education in the Political Project of the Institution and in the training of teacher education graduates, in addition to providing future teachers with an understanding of their real importance in society as activators of awareness in young people and their families, through scientific knowledge, specially through chemistry, linked to a materialistic and dialectical world view. The research showed the relevance of training a critical student from a social and historical perspective and of working on the contents in their most developed forms, based on science, philosophy and art, which will enable a real change in relation to the world concept. This work will provide a knowledge of reality as it really is, in its multiple social determinations, encouraging the decision making to act towards and change it. The study will also enable the institution to make adjustments and adaptations to its documents, contributing to the intensification of the use of historical-critical Education among teachers, as well as in the training of students at the institution.

Keywords: Chemistry teacher education. Teacher Initial Training. Historical and Critical Education. Educational project of the institution.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
NBNCC	Nova Base Nacional comum Curricular
MPEQI	Metodologia e prática do ensino de Química I
MPEQII	Metodologia e prática do ensino de Química I
MPEQII	Metodologia da pesquisa do ensino de Química
IFBA	Instituto Federal da Bahia
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
IQ	Instituto de Química
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PAEP	Programa de Apoio a Eventos no País
PHC	Pedagogia histórico-crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PL	Pedagogia Libertadora
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de curso
PUC- SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia
CEFET	Centro Federal de Educação e Tecnologia
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico do surgimento do CEFET e Transição a IFBA	97
Figura 2 - Distribuição dos Campus e núcleos do IFBA na Bahia	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projeto Pedagógico Institucional	112
Quadro 2 - Diferenças entre a pedagogia libertadora (Paulo Freire) e a Pedagogia histórico-crítica (Saviani) baseada na pesquisa de Machado	175
Quadro 3 - As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento	187
Quadro 4 - Síntese dos documentos analisados.....	201

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A PESQUISA: TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÕES	24
2.1 A entrada no IFBA, a opção pela formação de professores e a escolha pela Pedagogia histórico-crítica	28
2.2 Caracterização da pesquisa	29
3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	33
3.1 Pedagogia histórico-crítica no Brasil	37
3.2 Início e evolução	38
3.2.1 Dermeval Saviani: trajetória de um Educador marxista	39
3.2.2 Contexto político da época do surgimento da pedagogia histórico-crítica	49
3.3 Materialismo histórico	61
3.3.1 Método histórico-dialético: suportes teóricos metodológicos	64
3.3.2 O método em Marx	67
3.4 A pedagogia revolucionária	70
4 O INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA	81
4.1 O Instituto Federal da Bahia	95
4.2 A construção do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA	103
5 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA: CONCEPÇÃO, FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS, ESTRUTURAÇÃO E ALGUNS APONTAMENTOS	107
5.1 Projeto Pedagógico Institucional - (PPI) do IFBA	109
5.2 O objetivo do PPI	124
5.3 O IFBA no contexto da história da educação profissional, técnica e tecnológica	136
5.3.1 Dimensão II - caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica: sobre os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição	142
5.3.2 Ser Humano, Sociedade e Educação	146
5.3.3 O local e o global: educar para as diversidades	157
6 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PHC	161
6.1 Preparando o professor para trabalhar com a PHC na sua formação inicial	167
6.2 Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química do IFBA: apontamentos	173
6.2.1 A questão da interdisciplinaridade	177

6.2.2 Totalidade - a única perspectiva capaz de superar a fragmentação	185
6.2.3 O desenho pedagógico-curricular	186
7 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA X PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	192
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
REFERÊNCIAS.....	213

1 INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia ou Instituto Federal da Bahia (IFBA) é uma instituição centenária, que se destaca no cenário educacional desse estado, tendo contribuído para a mudança de realidades de diversas pessoas que por ali passaram. A instituição conta, atualmente, com 32 unidades distribuídas no estado da Bahia, sendo vinte e dois campi em pleno funcionamento, dois campi em fase de implementação, um núcleo avançado, cinco centros de referência, um polo de inovação e uma reitoria (IFBA, 2013).

Em meio às diversas disciplinas dos cursos técnicos, destacam-se as ciências da natureza. Dentre essas, a Química proporciona a compreensão de fenômenos físico-químicos naturais e artificiais, desenvolve habilidades científicas e aguça o senso crítico dos estudantes.

Nesse cenário, merece destaque o Campus de Porto Seguro, no qual se ressalta o curso de Licenciatura em Química, implantado no ano de 2010 para solucionar a falta de professores habilitados na área, no extremo sul da Bahia. O instituto mencionado, desde então, já entregou à população da região mais de 50 licenciados em Química, devidamente preparados, pois, como podemos observar muitos já foram aprovados em concursos públicos e outros estão dando sequência aos seus estudos. Hoje, já se têm muitos ex-alunos da licenciatura em Química exercendo a docência nas diversas escolas do município, sanando a carência de profissionais habilitados e, certamente, contribuindo para um ensino de ciências/Química mais efetivo.

Na perspectiva de atender demandas de profissionais qualificados da região sul do Estado da Bahia e de um futuro melhor aos jovens de Porto Seguro e região, pelo plano de expansão das unidades educativas do IFBA, eis que chega a Porto Seguro a primeira escola federal. Inicialmente, foram implantados os primeiros cursos técnicos federais na área de alimentos, informática e, posteriormente, o de biocombustíveis. Três anos depois foram implantados os primeiros cursos superiores federais no município: curso de Licenciatura em Química, curso de licenciatura em computação e curso de licenciatura intercultural indígena. Depois, vieram as especializações e um mestrado na área ambiental, em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia, além do curso de Agroindústria.

Os professores de Química podem ser formados por diversas correntes pedagógicas. Dentre elas, destacamos a Pedagogia histórico-crítica (PHC), que orienta o Projeto Político Pedagógico dessa instituição. Nesse estudo, propusemo-nos a conhecer os documentos institucionais que orientam as práticas pedagógicas educacionais da instituição e do curso de licenciatura em Química.

Muitos pesquisadores da área de ensino de Química têm se dedicado a investigar a relevância da Pedagogia histórico-crítica e as suas contribuições na formação docente. Nossos futuros docentes precisam ser incentivados a conhecerem essa pedagogia, os colegas docentes precisam apropriar-se dos fundamentos e conhecer as orientações pedagógicas para a utilização da PHC.

Em conversa com os colegas do curso de licenciatura em Química, observei que a maioria não conhece ou não compreende os princípios da PHC. Entretanto, precisamos ter consciência da demora das transformações na educação, para que isso não seja um fator de desânimo neste trabalho que se constrói a cada dia. Não se deve desanimar diante das dificuldades enfrentadas na implantação dessa pedagogia transformadora, que futuramente poderá fazer a diferença na vida de diversas pessoas.

Sabemos que se trata de uma pedagogia contra hegemônica e isso deve ser enfatizado. Cabe, pois, preliminarmente, esclarecer que, se toda teoria pedagógica é teoria da educação nem toda teoria da educação é teoria pedagógica (SAVIANI, 2019). Isso ocorre porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando orientar os processos de ensino e de aprendizagem. Há, porém, teorias que analisam a educação pelo aspecto da sua relação com a sociedade, não tendo como objetivo formular diretrizes que orientem a prática educativa. Essas são, sem dúvida, teorias da educação e não teorias pedagógicas.

Na classificação proposta por Saviani (2008a), podemos dividir as teorias pedagógicas em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemônizar o campo educativo. As

segundas correspondem aos interesses dominados, situando-se, pois, no movimento contra hegemônico.

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia é uma das poucas instituições a utilizar da Pedagogia histórico-crítica como orientadora das suas práticas pedagógicas. É notório o seu trabalho diferenciado nos diversos Campus espalhados por toda a Bahia, da seriedade e do comprometimento dos seus docentes, técnicos e demais funcionários. O curso de licenciatura, como já relatamos acima, é relativamente novo e ainda não podemos avaliar com precisão os impactos educacionais dele na região. Temos a convicção de que o curso já gera uma grande transformação do ensino na área da Química no extremo sul da Bahia, baseada nas observações de projetos desenvolvidos, em parceria com as escolas estaduais da região.

Duarte (2016) nos afirma que as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação da concepção de mundo são medidas complexas. É um erro e uma ingenuidade esperar mudanças imediatas e facilmente visíveis da visão de mundo dos alunos a partir de cada tópico dos conteúdos escolares. Assunção (2014) mostrou que a Pedagogia histórico-crítica não aceita o imediatismo na análise das relações entre o trabalho educativo e a prática social. Esse tipo de imediatismo é aceitável nas pedagogias de aprender a aprender como, por exemplo, a pedagogia das competências, que postula uma relação imediata entre as atividades escolares e as demandas da vida cotidiana dos alunos. Contudo, essas relações imediatas se limitam ao plano da adaptação à lógica do capitalismo, o que é coerente com a visão de mundo que fundamenta a pedagogia das competências.

No caso, porém, da Pedagogia histórico-crítica, as relações entre trabalho educativo e a prática social são complexas e mediadas, acontecendo o mesmo com as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias dos alunos sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade.

Nesse contexto, observamos a relevância do método da Pedagogia histórico-crítica na formação de um indivíduo transformado e realmente capaz de se posicionar criticamente, uma vez que os seus olhos foram treinados para ver a realidade como ela realmente é, sem os óculos virtuais do capitalismo, o qual, muitas vezes, apresenta os cenários que quer para manipular e criar uma verdadeira marionete na mão da classe dominante.

Pela escola temos uma grande oportunidade de mudar a realidade e a visão de milhares de pessoas e prepará-las para atuarem realmente de forma crítica e objetiva na sociedade onde ela vive e trabalha, permitindo, assim, agirem para superar a desigualdade social. Isso ocorre, sobretudo, em regiões nas quais se percebe a exploração mais intensa dos trabalhadores, que, muitas vezes, até conhecem os seus direitos trabalhistas, entretanto, há uma conformidade por parte deles em trabalhar e serem explorados, por acreditarem que o simples fato de terem um trabalho já está ótimo.

O Projeto Político Pedagógico Institucional do IFBA sinaliza a vinculação com a Pedagogia histórico-crítica, todavia, como docente, no cotidiano da prática, percebemos que essa vinculação pode e deve ser aperfeiçoada. Em conversa com colegas docentes, notamos que apesar de todos trabalharem os conteúdos da melhor forma possível, ainda existe um distanciamento do método da PHC. Observamos que podemos tirar proveito de possuímos na nossa instituição um direcionamento pedagógico que, certamente, muito contribuirá para uma formação docente diferenciada. Partindo dessa premissa, este trabalho de pesquisa se torna relevante e poderá contribuir para a adequada utilização do método da PHC pelos colegas docentes e pelos futuros docentes.

Precisamos estar cientes da grande responsabilidade que temos como professores formadores de docentes, os quais já atuam e atuarão nos diversos níveis da educação na nossa região e serão, juntamente com os movimentos sociais, os grandes responsáveis pela consciência e percepção da realidade tal qual como ela é. Dessa forma, entendemos o grande propósito da PHC, que significa trabalhar os conteúdos na sua forma mais elaborada, o que desenvolveria as cognições, o senso crítico e o desenvolvimento do intelecto dos alunos.

Posto que a PHC é uma pedagogia contra hegemônica no Brasil, poucas instituições a utilizam, pois ela é relativamente nova, estando há apenas quarenta anos no Brasil, com alguns períodos de dificuldades para a sua implementação. Achamos pertinente um estudo dos documentos institucionais para melhor compreendê-los e, possivelmente, contribuir para a intensificação da utilização e compreensão dessa pedagogia, que, certamente, contribuirá para uma formação ainda mais diferenciada dos nossos licenciandos em Química e dos demais cursos do IFBA (SAVIANI, 2019).

Colocada toda a questão da utilização da PHC como orientadora das práticas pedagógicas da nossa instituição, o objetivo desta pesquisa foi realizar uma análise documental: analisar o projeto político pedagógico institucional, verificar a sua consonância com o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química do Campus Porto Seguro, contribuindo, assim, para a otimização da utilização das ideias da PHC no IFBA.

Verificamos a relevância de conhecermos o projeto político pedagógico, compreender como ele está articulado com a PHC e verificar a consonância dele com o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química, apontando as suas consonâncias e possíveis desencontros com a PHC.

Contamos, hoje, com duas instituições federais no município e, mesmo assim, ainda há um trabalho árduo de convencer os jovens a se informar quanto ao direito de estudar, se assim desejarem. Não temos a cultura do estudo na região, pois é necessário, desde cedo, trabalhar para ajudar em casa. Devido a essa e muitas outras dificuldades, os estudos são oportunidade de poucos, o que culmina nos cursos com um baixo número de alunos, que também se evadem facilmente devido a tantos fatores dificultantes.

Ao analisar o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, que tem como orientadora das práticas pedagógicas a PHC, percebeu-se a grande riqueza que isso se constitui numa formação docente. Ao me aproximar do documento, foi possível perceber, inicialmente, a necessidade de alguns ajustes, que serão comentadas no decorrer da tese. Sabemos que o PPI foi um documento denso e construído a muitas mãos, muitas vezes utilizando plataformas digitais, como o moodle, para a maior participação da comunidade escolar. Não podemos deixar de destacar o avanço da instituição em ser uma das poucas no Brasil que ousaram eleger a PHC como indicativa das suas práticas pedagógicas. Podemos observar a relevância de um trabalho educativo desenvolvido na sua forma mais elaborada na formação, diferenciada de futuros docentes.

O IFBA está presente em 113 cidades da Bahia, que correspondem a 27% dos municípios baianos, atuando em 26 do total de 27 Territórios de Identidade do Estado, atendendo indiretamente todos os municípios, considerando que cada unidade atua como centro convergente e de expansão de ações nas áreas de educação, capacitação, empreendedorismo, pesquisa, inovação e desenvolvimento de

tecnologias. Assim, o IFBA atua em todas as regiões da Bahia, fortalecendo o sentimento de pertencimento das comunidades em que atua, contribuindo para o desenvolvimento social, ambiental, tecnológico e econômico do estado (IFBA, 2020).

O IFBA, além de oferecer educação profissional gratuito em diversas modalidades e possuir estrutura multicampi, promove a verticalização do ensino, isso é, a visão de que é necessário incentivar o estudante a buscar formação continuada.

Atualmente, conforme dados do IFBA, a instituição possui mais de 36 mil estudantes (presenciais e à distância), 300 cursos presenciais (cerca de 90 cursos distintos, sendo sete cursos de pós-graduação, 27 cursos superiores, 36 cursos técnicos e três cursos técnicos EJA), 17 cursos à distância (uma pós-graduação, seis cursos superiores e seis cursos técnicos), cerca de 1.700 professores (aproximadamente 1.500 efetivos e 200 substitutos) e mais 1.000 técnicos administrativos. Com toda a estrutura exposta, chamamos a atenção para a justificativa da análise do documento oficial do PPI e os seus possíveis impactos nas práticas de diversos docentes, assim como uma tentativa de fortalecimento das práticas da PHC no Brasil (IFBA, 2020).

Quais seriam as melhores formas de convocar os nossos docentes a pensar sobre maneiras mais eficazes de ensinar o saber escolar nas suas relações com o conhecimento específico? Não existe uma forma de ensinar a Pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstância a atividade educativa se realiza (DUARTE, 2016, p. 109). Não podemos deixar de mencionar também o papel da instituição, que pode ou não sinalizar a possibilidade de se trabalhar com pedagogias inovadoras e que buscam uma valorização real do desenvolvimento do conhecimento na sua forma mais elaborada. Nesse ângulo reforçamos a importância de se ajustar e fomentar a utilização da PHC.

Este saber objetivo, metódico e elaborado com base nas ciências, artes e filosofia, que é objetivo específico da educação escolar, permite que o trabalho educativo cumpra com a sua natureza de “produzir, direta e intencionalmente, nos indivíduos singulares a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, configurando-se como aqueles elementos (conhecimentos,

habilidades e valores sociais) que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos (SAVIANI, 2011, p. 422).

Ainda assim, segundo nos alerta Saviani (2011b), não basta a existência desse saber objetivo e sistematizado, é necessário viabilizar as condições da sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam cumprir a finalidade educativa. Nesse momento, não podemos deixar de destacar a relevância do docente, que fará a condução e a organização desse conhecimento, além de chamar a atenção para o seu poder em relação à potencialização desses saberes. Quantas vidas passam nas mãos de um professor e podem ser melhor transformadas quando fazemos a formação adequada com o conhecimento na sua forma mais elaborada.

Por isso, me encantei pela Pedagogia histórico-crítica e com a maneira que ela tem de transformar e empoderar as pessoas nos diferentes níveis de ensino. Senti a necessidade de investir mais na formação inicial dos meus alunos da licenciatura. Após uma aproximação com as ideias de Saviani, percebi o quão relevante seria fazer com que esses discentes também tivessem uma aproximação com as ideias da Pedagogia histórico-crítica, que eles pudessem conhecer o documento que orienta as práticas pedagógicas da nossa instituição.

Na minha longa trajetória como formadora de professores, entendo que devemos aproveitar ao máximo as possibilidades de transformação dos licenciandos, ainda mais estando em uma instituição que nos permite e incentiva isso pelo seu Projeto Político Pedagógico. Pretendo otimizar ao máximo a utilização da Pedagogia Revolucionária, a PHC. Saviani (2007), no seu livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, apoiando-se em Gramsci e Marx, mostra-nos a relevância de elevar o nível cultural da classe trabalhadora:

É condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária. Com efeito, é essa a única maneira de convertê-la em instrumento que possibilite aos membros das camadas populares a passagem de “classe em si” para a condição de “classe para si” Ora sem a formação da consciência de classe não existe a organização e sem a organização não é possível a transformação revolucionária da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 7).

Somente o conhecimento e a formação científica têm o poder de potencializar essa transformação. Como cita Duarte (2016), a educação estaria a serviço da revolução, entendida como todo processo de superação do modo de produção

capitalista. Seria, entretanto, possível, na atual conjuntura da sociedade capitalista, em geral, e da sociedade brasileira em particular, colocar a educação escolar a serviço da superação do capitalismo? Essa proposição não seria idealista e não seria incoerente com a tese marxista de que a socialização da propriedade do conhecimento não é possível no modo de produção capitalista?

Essa talvez seja uma das maiores críticas por parte de muitos pensadores até mesmo da esquerda. Segundo essas críticas, essa pedagogia teria uma visão reformista do processo de transformação social e, por consequência, uma visão da educação como mero aperfeiçoamento à democracia e à cidadania, renunciando à luta verdadeiramente revolucionária. Poderia, de fato, a educação ser colocada a serviço da luta contra a alienação?

Esse questionamento, segundo Duarte (2016), só faz sentido na perspectiva de superação da sociedade capitalista, o que não é o caso nem da perspectiva liberal ou neoliberal, nem da perspectiva pós-moderna, pois ambas consideram tal superação impossível. A direita acusa o socialismo de ser uma visão retrógrada, ditatorial, sem base na realidade, e acusa a Pedagogia histórico-crítica de ser uma pedagogia tradicional e autoritária, que se faz passar por progressista. Essa direita defende que não há nada mais progressista do que o capitalismo e as pedagogias verdadeiramente inovadoras são aquelas que não se preocupam com a transmissão do conhecimento, mas sim com a preparação dos jovens para um futuro imprevisível, ou seja, as pedagogias de aprender a aprender.

Saviani (2008) já nos alertava para a possibilidade de cairmos em armadilhas que poderiam nos levar à adoção de posições acríticas sobre as relações entre a educação e a dinâmica social capitalista, quando nos afirma que:

Evitemos escorregar para uma posição idealizada e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação de conflito de interesse que caracteriza a sociedade, [...] o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir de interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação o que nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 2008b, p. 25-26).

Mesmo tendo se passado muito tempo dessa constatação de Saviani, observa-se que o grande problema da educação, no Brasil, ainda continua. Mesmo após a

expansão dos IFs e Universidades, vemos um grande contingente de pessoas formadas, mas sem o domínio de conhecimento. Muitas entram e saem dos cursos com pequenas alterações, no que se refere ao conhecimento, propriamente dito. Assevera-se, no entanto, que essas pessoas adquiriram competências, aprenderam a aprender e desenvolveram o seu potencial criativo.

Dessa forma, a fragmentação dos conteúdos dificulta uma formação adequada do aluno. A Pedagogia histórico-crítica vai justamente numa linha contrária a essa fragmentação dos conteúdos, ela acredita que quando a escola transmite os conteúdos clássicos, na sua dinâmica sócio-histórica - os processos sociais de produção da nossa existência - poderá ocorrer uma revolução na transformação das pessoas.

Cabe, portanto, a cada futuro professor ter consciência do seu papel social docente ao trabalhar os conteúdos de forma responsável e integral, permitindo um desenvolvimento adequado do seu aluno. Somente o estudo sistematizado dos conteúdos sócio-históricos poderá produzir a formação do pensamento crítico-dialético, que supere a aparência dos fenômenos naturais e sociais.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou a aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, mesmo o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

A Pedagogia histórico-crítica está em plena consonância com os pressupostos teóricos e filosóficos que embasam o Materialismo Histórico-dialético e se apoia também na Psicologia histórico-cultural, portanto, com a concepção de mundo e de homens trazidas por ambas, que levam a compreensão fundamental de que o papel da educação é promover a humanização dos indivíduos por uma socialização do conhecimento historicamente elaborado. Ela será a direção que embasará esta pesquisa.

Como já afirmamos, o futuro docente precisa desde ser alertado para a relevância de uma boa formação dos seus alunos e das suas futuras realidades. É preciso entender que a educação talvez seja a única oportunidade de mudança de realidade social para muitos jovens da classe trabalhadora. Para tanto, Marx parte da maneira pela qual os seres humanos se organizam socialmente para produzir e reproduzir os meios de satisfação de suas necessidades.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 2007, p. 87, grifos do autor).

Diante disso, o que percebemos na prática? Verificamos que, muitas vezes, os nossos alunos da licenciatura repetem os padrões que viveram no seu ensino fundamental, ou seja, estão bem presos às pedagogias tradicionais, tendo uma grande dificuldade de mudança, tanto na concepção de mundo como nas suas ações como futuros docentes. Percebeu-se que os conhecimentos trabalhados com esses licenciados são desconectados com a prática social real e global, evidenciando uma perspectiva de currículo e de prática pedagógica tipicamente fundada nas teorias tradicionais e tecnicistas, que se valem de conteúdos trabalhados de forma bastante fragmentada, ou seja, sem relação direta entre si, bem como descontextualizados e não significantes para o desenvolvimento dos estudantes, focados na racionalidade técnica (MORADILLO, 2010).

Para uma melhor apreciação dos resultados, a nossa pesquisa foi estruturada em seis capítulos. No primeiro, a introdução, que estamos abordando agora e que trata do tema central, explicita as principais problemáticas que orientam a pesquisa, procurando contextualizar o campo educacional e teórico, bem como definir o objetivo e a tese central, além de mostrar as principais motivações para o trabalho.

No segundo capítulo, apresentamos um pouco das inquietações e motivações que nos levaram a este estudo. Achamos que seria importante colocar um pouco da nossa trajetória como professora, seja no ensino fundamental, em que pude vivenciar a implementação de várias propostas pedagógicas que, muitas vezes, na minha visão atual, não fazem sentido algum, ou mesmo como professora formadora da licenciatura

em Química, nas disciplinas de metodologia e práticas de ensino, bem como de estágio supervisionado.

Já no capítulo três procuramos fazer uma revisão da literatura sobre a Pedagogia histórico crítica, mostrando desde o seu surgimento no Brasil, bem como as suas bases no materialismo histórico-dialético. Procuramos nos alicerçarmos nos principais referenciais da área e tentamos mostrar um pouco da sua história no Brasil, mostrando, inclusive, a trajetória do seu principal autor, Dermeval Saviani.

No capítulo quatro fizemos uma descrição do histórico da instituição, desde o seu surgimento até a atualidade. Relatamos as principais transformações ocorridas nesse cenário. Contamos um pouco da questão da expansão da rede federal na Bahia. Destacamos a criação dos documentos oficiais institucionais como o projeto pedagógico institucional, com destaque para o seu conteúdo pedagógico.

No capítulo cinco analisamos o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, quando apontamos a necessidade de alguns ajustes nele para que pudesse estar mais alinhado pedagogicamente, no que se refere à Pedagogia histórico-crítica, o que certamente possibilitará uma otimização da utilização dela por toda comunidade acadêmica.

Já no capítulo seis discorreremos sobre a formação inicial e o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Química do Campus Porto Seguro, em que foi dada ênfase à parte da pedagogia e as sugestões metodológicas. Nesse ponto fazemos, também, uma correlação do PPC com o PPI e procuramos destacar alguns desencontros dos documentos, que na nossa concepção precisam estar alinhados para uma melhor consonância e, portanto, melhor proveito da utilização dessa pedagogia numa formação diferenciada dos nossos licenciandos.

No capítulo sete descrevemos nossas considerações finais.

2 A PESQUISA: TRAJETÓRIA E MOTIVAÇÕES

Vou partilhar, inicialmente, a minha trajetória de vida acadêmica, penso que a exposição dela dará sentido e justificará as minhas escolhas apresentadas ao longo desse texto. Os tópicos representam pontos de virada e de mudança de aprofundamentos. Assim, vou construindo, tecendo as minhas memórias e minhas inquietações, bem como buscando dar sentido ao meu trabalho como professora formadora.

Trabalho como docente formadora de professores há quase duas décadas, além de ter mais de uma década no ensino médio. Tenho uma longa trajetória em várias escolas e níveis da educação. Passei desde a escola multisseriada até a pós-graduação. Atuei também em universidades particulares e federais, o que me permitiu conhecer um pouco de tudo dentro da área acadêmica. Também tive a oportunidade de passar alguns anos na gestão e ainda de conhecer um pouco da Educação a Distância (EaD) no âmbito do Ministério da Educação, quando atuei como consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Toda essa experiência me permitiu refletir e compreender melhor muitos dos processos que passei ao longo dos anos dentro das escolas. Muitas vezes, no começo da carreira docente, pude perceber alguns artifícios que eram impostos e apontados como o melhor caminho. Diversas vezes, eu discordava e tentava manifestar-me, mas nunca era dada a voz a uma professora iniciante e contratada. Foi com o passar dos anos que percebi que em tudo é necessário a força do coletivo para se alcançar os resultados.

Hoje, percebo claramente as dificuldades de ser e se formar docente no Brasil, não somente pela questão da desvalorização profissional, mas também pelos vários estigmas criados sobre a função docente, principalmente para nós mulheres, que somos projetadas para dar conta de tudo sem reclamar. Do início da minha carreira até o momento da minha liberação para o doutorado, tive que enfrentar várias questões relacionadas à condição de gênero, pois a minha dificuldade em conseguir a liberação foi muito maior do que os colegas homens. Infelizmente, a mulher, na visão da sociedade, sempre pode “esperar mais um pouco”, sempre pode dar conta de “uma carga a mais” e sempre pode passar a sua vez. A minha geração foi quase que “treinada para isso” e foi pelas ações das mulheres jovens que fui mudando a minha visão e me posicionando de outra forma frente a esses abusos praticados com a maior

naturalidade, na atualidade. Postos todos esses problemas das desigualdades de gênero, volto-me à questão da educação e da formação de professores.

A minha formação foi muito eclética. Iniciei os meus estudos superiores no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, estávamos ainda vivendo a transição da nova Constituição, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/1996) e de novos tempos na educação. Vivíamos os resquícios da ditadura e, com muito medo, arriscávamos alguns passos no sentido de fazer uma educação de qualidade, tudo ainda era muito tecnicista, inclusive a minha graduação era o modelo 3+1, na qual as disciplinas de didática e metodologia eram agrupadas no final do curso. Iniciei a minha docência nas escolas estaduais de Minas, na qual, ainda com uma visão precária do sistema de ensino, encantavam-me com as propostas de desenvolver habilidade e competências nos educandos

Trabalhei por anos na formação dos alunos do ensino médio e me desdobra para fazer o melhor possível dentro de poucas aulas com o conteúdo de Química. Contudo, sempre incentivei os meus alunos a estudarem, a serem ousadas e a buscarem pelos seus direitos. Isso se refletiu em um grande número de ex-alunos, que buscaram, naquela época, a formação superior, o que não era muito comum numa cidade pequena do interior e sem nenhum curso superior. Assim, por muitos anos, continuei o meu trabalho docente, procurando fazer o que eu considerava ser o melhor que podia diante das poucas aulas que dispunha no estado. Iniciei então uma especialização em ensino de Química, na qual tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o novo formato das licenciaturas em Química, cujas disciplinas pedagógicas permeiam o curso e não apenas aparecem no final, como na época da minha graduação.

Diante de todas essas discussões, comecei a “acordar” e perceber, então, que a coisa não era bem como era posta e entendi os interesses políticos dos governantes nessas metas. Com muita tristeza pude compreender que a educação não era aquele sonho que eu imaginava e que as políticas públicas não estavam tão preocupadas com a formação do cidadão crítico. Confesso que foi uma grande decepção enxergar isso e “despertar” para a realidade, o que é comum no amadurecimento e no crescimento. Isso me provocou um pouco de apatia e comecei a ser uma dadora de aulas. Executava a função como se fosse possível ser uma professora mecânica diante de tanta diversidade. Foi então que também tomei consciência do meu papel

docente na sociedade e percebi que era preciso lutar com as armas que tinha, necessitando reinventar e mudar as minhas estratégias. Comecei a construir uma visão mais crítica e menos passiva junto aos meus alunos, mesmo que eles fossem jovens demais. Eles precisavam ver que o próprio sistema não tinha nenhum interesse na formação real deles, que o maior incentivo era a trabalhar logo ou continuassem os seus trabalhos já que, a maioria dos alunos, precisava de alguma forma disso para sobreviver juntamente com as suas famílias.

Nessa época, passei a criar grupos de estudos para os alunos carentes se prepararem para os vestibulares da época e vi que a chance deles era realmente pequena, já que na cidade não existia nenhuma instituição federal e a mais próxima se situava numa cidade vizinha, com poucas vagas e isso era para poucos. Mesmo assim, consegui, numa batalha árdua, que muitos dos meninos e meninas do ensino médio da escola pública sonhassem e conseguissem entrar em alguns dos cursos ofertados na região. Alguns deles foram para as instituições particulares, mas conseguiram também mudar a realidade das suas famílias.

Continuei a minha carreira docente e entrei para o mestrado, que apesar de ter sido na área técnica (AgroQuímica e AgrobioQuímica), também cursei algumas matérias no departamento de educação, que certamente muito contribuíram na minha formação docente. Tivemos excelentes discussões sobre a questão docente, do ensino da Química e, nessa época, eu comecei a atuar também em uma universidade particular. Não tive dúvidas, aproveitei e pensei - preciso colocar esses alunos a par de tudo -, era um curso de formação de professores para atuarem no ensino fundamental. Eu trabalhava com a disciplina de metodologia do ensino de ciências e pensei “preciso preparar esses multiplicadores”. O curso foi excelente, trabalhamos de forma séria e fizemos o melhor dentro do possível. Foram várias turmas e acredito que possibilitei a elas uma formação diferenciada, simplesmente pelo fato de não tentar mascarar as questões da educação pública.

Nesse tempo, ainda tive a oportunidade de atuar como gestora de uma escola, escola pequena e com uma demanda de alunos diversificada, sendo, na maioria, alunos muito carentes socioeconomicamente. Essa foi uma grande chance que tive de pegar uma escola e ver a sua transformação. Claro que sem a ajuda de um corpo docente, administrativo e pedagógico comprometido, eu talvez nunca tivesse conseguido.

Foram quase cinco anos de muita mudança na escola: criamos grupo de dança, fanfarras e sala de informática com internet, investimos muito na biblioteca e nas aulas de acompanhamento escolar feita em turnos opostos. Criamos o coral da escola, campeonatos de jogos de xadrez e os alunos começaram a mudar a postura, tinham orgulho de ser estudantes da escola. Os professores e todos os funcionários estavam felizes com os nossos resultados. Os discentes estavam destacando-se nos concursos estaduais e nas avaliações externas, bem como nas suas comunidades. Trabalhei muito e pude sentir que estava no caminho certo.

Pude comprovar, na prática, que a educação levada a sério pode ser o remédio que cura e transforma a realidade das pessoas, apesar de hoje ter a consciência de que a educação sozinha não dá conta de tudo. Não podemos deixar de reconhecer a importância do trabalho, dos grupos sociais da diversidade no funcionamento de toda a engrenagem social. Nesse período de gestão, tive a oportunidade de participar de um processo seletivo de consultora para atuar num curso de formação de professores em nível nacional. Eu não pensei duas vezes, candidatei-me e foi um grande susto, pois dias depois da entrevista que ocorreu on-line, aconteceu a chamada para segunda etapa, em Brasília, onde eu já seria informada de tudo.

No meu pensamento, eu estaria trabalhando em um programa em nível nacional e poderia contribuir e sugerir as coisas que, muitas vezes, eram propostas por técnicos que desconhecem as nossas realidades lá na ponta do processo; em escolas carentes, como a que trabalhei como diretora. Infelizmente, descobri que não, chegando lá, pude perceber que o desenho da proposta estava pronto e que já não era possível mudar quase nada. Quanta ingenuidade, um mal dos sonhadores talvez, pois eles não estavam minimamente interessados e só priorizavam a execução e os resultados da formação. Eu entendi, então, que aquilo era a mesma coisa que acontecia nas escolas, só que numa escala maior. Eu sou uma educadora, que gritou bem alto (para si mesma), que precisava voltar à escola, viver o desafio da diversidade e de contribuir para a formação em tempo real.

Passei então a buscar trabalho com a área de formação de professores de Química e comecei a participar de concursos nesse campo. Tive a oportunidade de trabalhar como professora substituta no curso de Química de uma universidade federal e gostei muito da experiência e da liberdade que encontrei dentro da universidade pública. Foi um pouco melhor observar que os professores participavam

das construções dos documentos, podiam opinar, fazer sugestões e propor disciplinas para o curso.

2.1 A entrada no IFBA, a opção pela formação de professores e a escolha pela Pedagogia histórico-crítica

Em 2012, fui aprovada no concurso para o IFBA, que era o antigo CEFET da Bahia. Estávamos em tempos de expansão quando entrei no IFBA, momento em que o curso de licenciatura em Química estava com a sua primeira turma e eu seria a professora das práticas de ensino, metodologias e de estágio. O próprio concurso foi um grande aprendizado na minha vida, eu o preparei com excelentes referências e tive uma banca muito qualificada no concurso.

Estou, agora, há quase oito anos, trabalhando com a formação de professores de Química de uma instituição que de maneira contra hegemônica utiliza como pedagogia orientadora das suas práticas de ensino a Pedagogia histórico-crítica. Como docente, senti a necessidade, na minha formação, de ter uma maior aproximação com a PHC. Então, no curso de doutorado, me propus a conhecer a história de transição e expansão dessa instituição, que era um Centro Federal de Educação e tecnologia-CEFET, provindo de uma escola técnica de artífices e se transformou em um Instituto Federal de Ciência em Tecnologia, uma instituição com 110 anos e que hoje está com mais de 23 campi em todo o estado da Bahia, fazendo a diferença na vida de milhares de jovens e adultos. Além disso, me propus a conhecer e analisar o projeto político pedagógico dessa instituição, suas consistências e inconsistências, perceber como a pedagogia que orienta esse projeto pode modificar a visão dos futuros professores de Química e contribuir com os colegas da instituição a compreender melhor essa teoria pedagógica e as suas contribuições para a formação de professores.

No IFBA, trabalhando as disciplinas de metodologia e prática de ensino I e II no curso de Licenciatura em Química, aproximei-me do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e fiz, a partir dele, uma análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química, quando comecei a perceber que faltava uma sintonia entre o Projeto Pedagógico do Curso e o PPI. Inicialmente, parecia que algo estava errado, faltavam algumas lacunas entre os documentos. Essa foi uma das minhas

inquietações e, a partir dessa percepção, resolvi verificar como era a consonância entre os documentos.

Pautada nessa reflexão, juntei-me a muitos colegas que já trabalhavam com tal Pedagogia, chamada de revolucionária, pois permite a muitas pessoas ver as coisas como elas realmente são e ter uma maior aproximação com a realidade. Esse trabalho requer paciência e persistência.

2.2 Caracterização da pesquisa

A pesquisa realizada e apresentada neste texto teve caráter de uma pesquisa documental, cujos documentos de análise foram o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do Instituto Federal da Bahia e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química, dando ênfase às suas partes pedagógicas. Para a realização do trabalho, tivemos como nossos referenciais para análise dos documentos a teoria Pedagógica histórico-crítica e o seu fundamento epistemológico e, por que não, paradigmático de pesquisa, do materialismo histórico-dialético.

Entendemos que para uma pesquisa que se proponha a tomar como referência pedagógica a PHC, não poderíamos nos furtar da utilização de outro fundamento teórico senão o materialismo histórico-dialético e, como metodologia de análise, o método dialético, que nos permite o avanço nas discussões que propomos, de forma a compreender a totalidade, as partes e o seu movimento histórico.

O paradigma da pesquisa é o Marxismo ou Materialismo histórico-dialético. A teoria utilizada é a teoria crítica. Trata-se de uma pesquisa documental, na qual foi feita a análise do PPI do IFBA Campus Porto Seguro. Ademais, é uma pesquisa teórica, apesar de que os resultados poderão contribuir para uma possível adequação das práticas pedagógicas na instituição, além de possibilitar a questão da conscientização da realidade como ela realmente se apresenta, analisando-a e anunciando o seu objetivo, de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes.

Assim, o nosso objetivo geral foi analisar os documentos oficiais do Projeto Pedagógico Institucional e do Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em Química do IFBA, Campus Porto Seguro, que se apoiam na Pedagogia histórico-crítica para nortear as suas práticas pedagógicas, verificando possíveis contradições

entre os dois documentos e entre eles e a Pedagogia histórico-crítica, indicando possibilidades de superar as contradições encontradas na pesquisa. O artigo: “A Pedagogia Histórico-crítica no PPI do IFBA: Algumas Inquietações” (SANTOS; CARDOSO; MORADILLO, 2018) foi também um fator de motivação para a realização desta pesquisa.

Como objetivos específicos, buscamos verificar o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA; descrever as principais inconstâncias em relação à pedagogia norteadora; verificar se o projeto pedagógico do curso está em sintonia com o projeto pedagógico institucional; divulgar a PHC na comunidade acadêmica e científica, permitindo que se otimize a utilização dela no IFBA e contribuir para ampliar a utilização da PHC na comunidade acadêmica do IFBA, assim como compreender a sua articulação com os documentos oficiais.

Assim, para atender aos objetivos propostos na pesquisa, foram realizados os seguintes passos:

- a) Leitura e análise do Projeto Político Pedagógico do IFBA;
- b) Relação do Projeto Político Pedagógico com a Pedagogia histórico-crítica;
- c) Verificação de inconstâncias no PPI e apontamento de possíveis ajustes;
- d) Exame do projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química;
- e) Estudo comparativo do PPI com PPC, explicitando alguns desencontros;
- f) Organização dos resultados e discussões de acordo com referenciais teóricos da área da Pedagogia histórico-crítica;
- g) Apresentação dos resultados e considerações finais.

Na realização desta pesquisa, no intuito de achar ligações, possíveis relações e contradições direcionadas à formação do licenciando em Química do IFBA no contexto atual, elegemos a perspectiva crítica e um método materialista dialético histórico¹, que considere o movimento do real e das possibilidades de apreensão do objeto de estudo nas dimensões teóricas e práticas.

Marx (1998, p. 27) nos afirma que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência”. O método selecionado se refere à visão materialista. Nele, as ideias são resultados da relação do homem com a natureza e dos homens entre si. Diferente da visão idealista, a visão materialista dialético histórica busca as imposições e as contradições na vida em sociedade.

Adotar esse método está para além de realizar uma pesquisa, uma vez que será verificada a unidade da teoria e da prática. Conforme Frigotto (2001, p. 74 - 83),

o

materialismo dialético histórico, além de um método de pesquisa científica, é uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade; e também uma postura, isto é, uma concepção de mundo. Em Marx método e teoria compõem uma unidade, ou seja, não são duas partes separadas.

Desse modo, a seleção do método está baseada na melhor maneira que permita a visão do real aparente, isso é, para além do fenômeno no sentido da elaboração do conhecimento, que busca na crítica radical a compreensão da realidade como síntese de múltiplas determinações. A apropriação da realidade concreta, permite-nos sair de uma interpretação precária em direção do concreto pensado, de visão sintética.

A aproximação com a visão do real permite desvendar a consciência. Ao passar pelas abstrações necessárias para a apuração da realidade, ela se torna concreta. O concreto é a unidade do diverso, por isso, “aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida” (MARX, 2007, p. 256). Ademais,

O conhecimento não se produz, portanto, a partir de um simples reflexo do fenômeno, tal como este aparece para o homem; o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz (ANDERY; SÉRIO, 2001, p. 413).

Dessa forma, a categoria utilizada será a da totalidade, pela apreensão dos fenômenos que são externos ao ser humano, a partir das relações e conexões em busca do movimento do real. A “totalidade concreta, como totalidade de pensamento, como uma concreção de pensamento, é, na realidade, produto do pensar, do conceber; [...] é elaboração da intuição e da representação em conceitos” (MARX, 2007, p. 257).

Como ressaltam Andery e Sérgio (2001):

Os elementos particulares constitutivos de uma relação só podem se tornar compreensíveis se analisados dentro de uma totalidade. A compreensão dessa totalidade, por outro lado, não pode prescindir da análise de suas partes e da análise de como se relacionam nesse todo. Quaisquer desses dois aspectos implicariam, se desprezados, uma necessária apreensão inadequada do real. [...] Obviamente, o desvendar de um fenômeno inserido numa totalidade é tarefa que não se cumpre simplesmente. Implica um longo

trabalho de investigação que passa pela análise do fenômeno e de suas determinações para; a partir dessa análise, se recompor o fenômeno, agora, já descobertas essas determinações. Nesse processo, o sujeito do conhecimento parte do concreto e, com sua análise, reconstrói o fenômeno no pensamento, descobrindo suas determinações e, portanto, reconstruindo-o como fenômeno abstrato; torna-se, então, necessário reinseri-lo em sua realidade e em sua totalidade, reproduzindo-o como concreto, um concreto que, agora, é um produto do trabalho do conhecimento humano e, portanto, um concreto pensado (ANDERY; SÉRIO, 2001, p. 418-419).

Na sociedade, percebemos de forma evidente a luta dos contrários na visão diferenciada das classes sociais, conforme no aponta Cheptulin (1982). Na construção do real são necessários os movimentos de contradição, nesse ir e vir de afirmações e negações, a realidade vai se concretizando, de tal forma que aí temos outra categoria do método histórico-dialético, que é a contradição.

De acordo com Gramsci (1978, p. 47): “a possibilidade não é a realidade, mas é também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz”. Dessa forma, o materialismo histórico-dialético (H-D) “busca é descobrir a contradição contida nos fenômenos, seus elementos antagônicos e o movimento que leva à sua solução, à negação da negação” (ANDERY; SÉRIO, 2001, p. 411), havendo, desse modo, uma contradição, pois ele poderá ser superado.

Cheptulin (1982) nos aponta que realidade e possibilidade são duas categorias relevantes e que mede o já feito e a capacidade para se realizar. Dessa forma, concordamos com a necessidade de assinalar de uma direção à outra: da crítica do modo de produção capitalista e sua forma que determina a formação de licenciandos no atual contexto; em direção de uma afirmativa, a partir de estudos já traçados da Pedagogia como campo teórico e prático da educação, as possibilidades de mudança da realidade educacional e social, pela apropriação do conhecimento, no sentido da ação, isso é, da práxis transformadora.

De acordo com Kraprívine (1986, p. 12), “a visão científica do mundo ajuda o indivíduo a formar um sistema conceitual íntegro e coerente, proporciona-lhe uma metodologia científica para conhecer a realidade e agir de acordo com as necessidades do desenvolvimento social”. A realidade pode ser transformada de acordo com as diferentes possibilidades e necessidades, podendo ser concretas e abstratas. Assim, a presente pesquisa visa contribuir, também, para a disseminação da Pedagogia histórico-crítica, possibilitando uma aproximação dos alunos e docentes e o seu possível desenvolvimento junto à comunidade acadêmica do IFBA. Tudo isso

será baseado nesse movimento de transformação de possibilidade em realidade, da relação teórica e prática de práxis em essência, com tais objetivos de transformação do coletivo do IFBA, no sentido de compreender e apropriar-se melhor dos pressupostos da PHC e do materialismo histórico-dialético.

3 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica se baseia e se fundamenta nas ideias marxistas e clássicos marxistas. Ela propõe um método de trabalho que se pauta em cinco momentos, apresentados abaixo. Por fim, procuramos fazer, ao final do capítulo, uma análise dos desafios da Pedagogia histórico-crítica na sociedade contemporânea.

Desenvolvida por Saviani, a partir do final dos anos 70, após uma profunda análise das principais teorias pedagógicas utilizadas no Brasil, esse pesquisador viu uma lacuna e a possibilidade de propor uma teoria educacional histórica e crítica, baseada no materialismo histórico-dialético. A Pedagogia histórico-crítica (PHC), segundo o seu idealizador, em síntese, seria:

teoria pedagógica que parte da prática social onde professor e aluno encontram-se igualmente inseridos, ocupando porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida (catarse) (SAVIANI, 2019, p. 28).

O seu início em pesquisas e estudo foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade de São Paulo, coordenados por Dermeval Saviani, em um momento político-social brasileiro bastante conturbado, com a luta para o fim do período da ditadura militar e com o início da “transição democrática” (MALANCHEN, 2014). Nesse tempo foi propícia a criação de um clima fecundo para as produções no campo educacional crítico, de matriz marxista, alavancado pelo pensamento de encontro às pedagogias hegemônicas no país e no mundo (SIQUEIRA, 2019).

Segundo Saviani (2019, p. 17), as teorias no ensino podem ser classificadas em teorias pedagógicas ou teorias da educação. Isso ocorre porque o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática

educativa, buscando orientar o processo de ensino aprendizagem. As teorias da educação se diferem das teorias pedagógicas, pois analisam a educação pelo aspecto da sua relação com a sociedade, além de não ter como objetivo a formulação de diretrizes que orientam a prática educativa, que busquem orientar o processo de ensino-aprendizagem. Elas são, sem dúvidas, teorias da educação, mas não teorias pedagógicas.

Assim, a Pedagogia histórico-crítica está diretamente relacionada ao materialismo histórico-dialético. Ela se propõe a seguir os direcionamentos das agudas investigações desenvolvidas por Marx, que apontam sobre o desenvolvimento dos modos de produção da existência humana e resultam na forma da sociedade atual dominada pelo capitalismo (SAVIANI, 2019).

Diferentemente do campo filosófico clássico e da metafísica, que concebem o indivíduo, na sua natureza humana, como um ser de essência natural cujos atributos comuns são provenientes da sua base genético-biológica e, para alguns delineamentos filosóficos e divinos, a Pedagogia histórico-crítica pensa no ser enquanto um ser social, que se forma como ser humano, de acordo com o seu processo de sociabilização com os outros homens, com a sociedade e com a natureza (DUARTE, 2009; SAVIANI, 2011).

Saviani (2011, p. 190-191) nos aponta que “o ser do homem, a sua essência, não é dada pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens, processo esse que conhecemos pelo nome de trabalho”.

Saviani iniciou os seus trabalhos na área da PHC na década de 1980, mas somente após oito anos ela se destacou como uma corrente pedagógica, o que coincidiu com o lançamento do livro: “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações”.

Já no ano de 1993 foi publicado o livro “A individualidade para si”, produto da tese de doutorado de Newton Duarte, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1992. O autor situa essa obra “no interior do processo de construção da Pedagogia histórico-crítica, destacando que os seus pressupostos “exigem que esta corrente educacional apresente propostas pedagógicas concretas, viáveis e coerentes com o objetivo de contribuir, por meio da especificidade da prática pedagógica, para o processo de superação da sociedade capitalista” (DUARTE, 2013, p. 2).

Nesse sentido, Duarte assinala que os desafios postos a uma teoria pedagógica comprometida com práticas educativas que lutam pelo capitalismo requerem:

um trabalho teórico de grande amplitude e profundidade, o que significa que deve ser uma empreitada assumida coletivamente. Como tem salientado inúmeras vezes Dermeval Saviani, a Pedagogia histórico-crítica deve resultar de um esforço coletivo em várias direções e diferentes campos. A forma pela qual esse livro busca contribuir para esse esforço coletivo consiste na delimitação e na análise de categorias da concepção marxista do ser humano que possam se constituir em categorias básicas de uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo (DUARTE, 2013, p. 6).

No século XXI houve uma retomada da Pedagogia histórico-crítica e a sua continuidade. Podemos observar que houve o lançamento de vários livros na área, várias dissertações e teses começaram a surgir, a partir do seminário de comemoração dos trinta anos da PHC, realizado na (Universidade Estadual Paulista) UNESP de Araraquara e promovido pelo grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação (GPEME). Isso se expressa, por exemplo, no fato de que entre 2010 e 2019, 19 livros foram lançados discutindo diferentes aspectos dessa teoria pedagógica, ainda que não sejam todos derivados do referido evento, sendo alguns deles coletâneas posteriores (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA; 2019, p. 35).

Também temos notado, desde 2010, diferentes ações de formação continuada, entre as quais aquelas compreendidas por secretarias municipais de educação. Muitos municípios aderiram à PHC e passaram a utilizá-la como orientadora das suas práticas pedagógicas, como Cascavel (PR), Limeira (SP), Cambé (PR), Presidente Prudente (SP) e o Instituto Federal da Bahia.

A PHC propõe uma metodologia fundamentada em cinco momentos, que são categorias filosóficas mais amplas, mas que podem ser utilizados, com as devidas apropriações e mediações, como momentos pedagógicos, sendo eles: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses cinco passos/momentos estruturam uma metodologia transformadora, que defende o papel ativo do professor e a apropriação dos saberes eruditos na escola (SAVIANI, 2008a).

De acordo com Saviani (2019) podemos verificar os momentos da PHC, tendo como ponto de partida a prática social, na qual o aluno e o professor estão inseridos, mas em diferentes condições:

O ponto de partida metodológico da PHC é a prática social (primeiro passo), que é comum a professores e alunos. Essa prática comum, porém, é vivenciada de maneira diferente pelo professor e pelo aluno. Pois o professor

tem uma visão sintética da prática social e o aluno uma visão sincrética ou síntese precária (SAVIANI, 2019, p. 178).

O pesquisador Saviani ainda nos evidencia a relevância do professor estar devidamente preparado para atuar de maneira eficaz junto aos alunos. Os docentes precisam compreender a historicidade do mundo atual, capacitando-se a identificar os componentes educativos nele albergados.

O segundo passo do método proposto pela pedagogia histórico-crítica é a problematização, isso é, a capacidade de identificar situações e questões que necessitam ser resolvidas no âmbito da prática social e mostrar como a educação poderá contribuir no encaminhamento de soluções.

Já o terceiro passo do método consiste na instrumentalização, compreendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas propostos pela prática social.

O quarto passo Saviani nomeou de catarse e é considerado como o ponto culminante do método, entendido na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMISCI, 1978, p. 53). Nesse momento, ocorre a incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2019, p. 180).

Finalmente temos o quinto passo, que é o retorno à prática social, que sempre esteve lá. Quem vai voltar com um olhar diferenciado será o aluno após a catarse, quando ao aproximar-se da realidade consegue mudar o seu ponto de vista tendo uma visão mais real. Segundo Saviani (2019), nesse momento, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao nível sintético em que já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade na síntese do professor, cuja compreensão se torna cada vez mais orgânica.

Saviani (2006), a fim de fazer da PHC uma pedagogia da práxis, propõe uma metodologia contendo cinco passos ou momentos que devem sular o trabalho pedagógico.

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 (ANUNCIÇÃO; MESSEDER NETO; MORADILLO, 2015, p. 247).

3.1 Pedagogia histórico-crítica no Brasil

Com o intuito de compreender quais são as reais contribuições da Pedagogia Histórica-crítica na formação inicial dos docentes do curso de licenciatura em Química do Instituto Federal da Bahia, Campus Porto Seguro, optamos por, inicialmente, falar sobre o histórico do surgimento dessa pedagogia revolucionária e oferecer um embasamento teórico no método do materialismo histórico-dialético, que é a base filosófica dessa pesquisa.

Começamos essa seção realizando uma rápida análise da conjuntura histórica do final da década de 1970, quando tivemos as discussões iniciais das formulações histórico-críticas na esfera educacional. O próprio método nos fala da importância de fazer essa análise histórica para compreendermos melhor como chegamos no contexto atual.

Em seguida, fazemos uma análise sintética do livro “Escola e Democracia”, focando nas teorias educacionais, que foram classificadas por Saviani em críticas e não-críticas, referindo-se aquelas primeiras as que não consideram os determinantes sociais e, as segundas as que os levam em consideração ao analisar o sistema educacional.

Achamos relevante também dedicarmos um pouco a descrever a trajetória de vida de Saviani, autor principal e desenvolvedor da Pedagogia histórico-crítica. Isso certamente nos propiciará a compreender como a sua vivência influenciou na busca por soluções para o combate da exploração de uma classe sobre outra.

Vamos compreender como ele associou as ideias marxistas a uma pedagogia que proporciona uma verdadeira revolução na vida de alunos e professores. Finalmente, tentamos apresentar os principais fundamentos filosóficos que constituem a base da Pedagogia histórico-crítica, pautada no pensamento marxista. Na sequência, fizemos um rápido histórico de como foram as discussões que culminaram na escolha do nome “Pedagogia histórico-crítica” e também a razão do professor Dermeval Saviani, do motivo pelo qual não foi adotado o nome pedagogia dialética, denominação que surgiu inicialmente sendo usada naquele período por vários pesquisadores marxistas.

Os motivos decisivos para a realização da mudança de designação da nova pedagogia tiveram relação direta com os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica.

Ao realizar a justificativa do nome, verifica-se como os fundamentos do marxismo foram decisivos para nomear essa nova teoria pedagógica que estava emergindo, apresentando-se, assim, os principais fundamentos filosóficos que formam a base da Pedagogia histórico-crítica.

3.2 Início e evolução

A Pedagogia histórico-crítica não é uma pedagogia hegemônica (SAVIANI, 2008). Podemos confirmar isso, verificando que ela ainda não é estudada em muitos dos cursos de formação de professores e mesmo quando aparece fica bem discreta, sendo iniciativa de um ou dois docentes de uma instituição. São observados poucos trabalhos dessa corrente, sendo concentrada em alguns pontos específicos do país. Algumas poucas instituições de ensino a inseriram como orientadora das suas práticas pedagógicas.

Para melhor análise da realidade local, buscamos realizar um diálogo com outros autores que pesquisam a utilização da Pedagogia histórico-crítica na formação docente. Pudemos verificar na revisão de literatura, o exemplo de outros locais onde houve tentativas institucionais de implantação da Pedagogia histórico-crítica, por secretarias estaduais ou municipais, ou mesmo tentativa de adoção dessa pedagogia por uma unidade escolar.

Um exemplo atual dessas experiências seria a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Bauru em São Paulo, em que a proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino foi construída e fundamentada, principalmente, na Pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural (PASQUALINI; TSUHAKO, 2016). Temos, ainda, dois outros exemplos: a elaboração do currículo do ensino fundamental do município de Cambé, região metropolitana de Londrina no Paraná (CAMBÉ, 2016) e a rede federal do Instituto Federal da Bahia (IFBA), que também elegeu essa Pedagogia como princípio filosófico e teórico-metodológico que orientam as suas práticas acadêmicas (IFBA, 2012).

Entretanto, isso ainda não tornou essa pedagogia conhecida e popular. Muitas vezes, as teses defendidas pela Pedagogia histórico-crítica não estão em conformidade com o que se propõe e se fala sobre educação. Podemos observar que é muito comum uma grande crítica da pedagogia do aprender a aprender a

transmissão sistematizada dos conteúdos escolares mais desenvolvidos e o próprio ensino escolar vigente.

Podemos observar bem essa questão na pesquisa de Alves dos Santos (2017), quando observamos nitidamente o nosso sistema educacional tornar como hegemônica a pedagogia do aprender a aprender, idealizada por Perrenoud (2000)¹. Tal pedagogia ensina, de forma fragmentada, sem dar a devida valorização aos conteúdos científicos sistematizados. Ela descreve que observou uma maior adaptação dos docentes, possibilitando a reprodução de um movimento de transformação social, pela produção de concepções mais afeitas à confirmação do *status quo*.

Sobre essas questões iremos discorrer mais minuciosamente, ao longo dos próximos capítulos desta pesquisa. Agora, para que possamos compreender melhor esse processo e porque isso acontece, necessitamos de um passeio pela história dessa pedagogia, de como ela surgiu e se constituiu.

Ao nos debruçarmos sobre a história da origem da Pedagogia histórico-crítica, encontramos em Saviani (2011a), um detalhado percurso, que anuncia os seus antecedentes, ou seja, as construções iniciais que deram origem à problemática de se construir uma teoria pedagógica, passando, inclusive, pelas primeiras aulas do professor Saviani no ensino médio e superior.

Iniciamos então descrevendo a história desse grande educador e fatos da sua vida que, certamente, contribuíram para as suas primeiras aproximações e desenvolvimento da PHC.

3.2.1 Dermeval Saviani: trajetória de um Educador marxista

Dermeval Saviani nasceu no dia 25 de dezembro de 1943, em Santo Antônio da Posse, interior do estado de São Paulo. Os seus pais, filhos de imigrantes italianos, que vieram para o Brasil fugindo da crise global que tomara conta da Europa e, conseqüentemente, da Itália, nos primeiros anos do século XX, eram trabalhadores

¹ A pedagogia diferenciada preconiza uma abordagem com ênfase no desenvolvimento do aprendiz e em ser itinerário: a individualização dos percursos de formação aponta quatro desafios e uma concepção de aprendizagem e do ensino diferenciado; a diferenciação com cerne da ação pedagógica; a avaliação de regulação por uma avaliação da ação pedagógica e a relação intersubjetiva e intercultural como gênese das desigualdades marginalizadas.

rurais, empregados de uma fazenda produtora de café. Nesse local, zona rural do interior paulista, Saviani passou os seus primeiros cinco anos de vida.

Nessa época, já era comum a exploração dos trabalhadores pelos Latifundiários. Saviani vivenciou a sua história em meio às dificuldades que eram comuns àqueles que eram explorados, naquela época já existia um Brasil agrário-exportador, representado pela ausência de direitos trabalhistas e as condições precárias de trabalho que eram impostas a gente humilde. Esse contexto, que marcaria profundamente a personalidade desse educador comprometido com os interesses das classes trabalhadoras, é relatada na sua autobiografia:

[...] sabe-se que o regime de trabalho então generalizado nas fazendas adotava a forma do pagamento anual, obrigando-se o colono a abastecer-se no armazém da própria fazenda. Ao final do ano, feitas as contas, era comum o agricultor, após ter trabalhado o ano todo de sol a sol, estar ainda com saldo devedor, tal era o grau de exploração da sua força de trabalho (SAVIANI, 1992, p. 278).

Desse modo, a família Saviani seguiu até outubro de 1948, quando o casal e os sete primeiros filhos resolveram se mudar para São Paulo em busca de condições melhores. O pai da família encontrou trabalho como caldeiro em uma indústria, onde foi seguido pelos filhos mais velhos. Nesse momento, São Paulo estava em acelerada industrialização e crescimento urbano, que ganharia impulso nas décadas seguintes com o movimento desenvolvimentista.

Saviani (1992) lembra que nessa época iniciou os estudos primários no Grupo Escolar de Vila Invernada (1951-1954), na periferia de São Paulo. De acordo com o educador, a escola era bastante simples, era em um galpão grande de madeira e utilizava métodos bastante rígidos e tradicionais. Ele recorda, ainda, que “já não havia mais a palmatória, mas uma régua, que às vezes, desempenhava a mesma função” e que, como aluno, não se destacava por grande desempenho, mas conseguia aprovação sem maiores dificuldades, sendo “um menino dócil, obediente, mas muito ativo” (SAVIANI, 1992).

Ele teve uma boa formação no ginásio e depois prestou concurso para o Liceu Salesiano São Gonçalo e iniciou as atividades no Seminário Nossa Senhora da Conceição (1956-1959), em Cuiabá, no estado do Mato Grosso. O Seminário foi a oportunidade para o menino de família pobre estudar e tomar gosto pelos estudos, o que determinaria o senso de responsabilidade e dever que o acompanharia por toda a vida (VIDAL, 2011).

Nesse tempo, ele já se apresentava como “um aluno dedicado e aplicado”; sendo, a cada mês, sem exceção, “classificado em primeiro lugar” (SAVIANI, 1992). Saviani permaneceria no Mato Grosso até 1962, quando, terminando o colegial, transferiu-se para Aparecida, São Paulo, e ingressou no Seminário Maior. Antes, contudo, passaria por experiências significativas no Centro-Oeste brasileiro, tendo também estudado em Campo Grande, atual Mato Grosso do Sul, no Seminário do Coração Eucarístico em 1960 e, posteriormente, retornado a Cuiabá (SAVIANI, 1992).

No internato seguia uma rotina que garantia um grande aproveitamento das disciplinas e da aprendizagem, o que foi aos poucos sendo incorporado ao perfil dos internos, permitindo que eles se tornassem disciplinados e organizados. Eram exigidas longas horas de leitura e reflexão, o que certamente contribuiu para uma formação diferenciada ao futuro professor (VIDAL, 2011).

Grande foi a saudade de toda a família nos tempos de internato, mas com o passar dos dias deu lugar a uma nova maneira de ver e conviver com novas realidades. A vida em Mato Grosso foi antagônica, de um lado a dor da separação da família e de outro a alegria das novas amizades do novo conhecimento adquirido e vivências envolvendo lugares e pessoas diferentes, inclusive a convivência com índios bororo e xavante (SAVIANI, 1992).

No ano de 1962, então com dezoito anos, Saviani se transfere para o Seminário Central Filosófico de Aparecida do Norte, onde começou os seus estudos em filosofia, vindo, no ano seguinte, a se matricular no curso superior na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. Nesse período teve o seu primeiro aprofundamento na filosofia.

O seu ingresso no curso superior ocorreu em 1963, ano marcado por turbulências políticas, econômicas e sociais. Havia um grande ânimo na sociedade brasileira impulsionado pelo projeto nacional desenvolvimentista do governo de João Goulart; etapa de notável empolgação de setores progressistas da sociedade, com o anúncio das reformas de base e, em consequência, arregimentação conservadora desejosa da manutenção das desigualdades. Saviani acompanhava tudo atentamente embalado pelo progressismo do Concílio do vaticano II, naquele momento bastante discutido no interior da Igreja Católica. Ele lia frequentemente jornais alternativos da esquerda católica, como o “Brasil Urgente”, organizado pelo Frei Carlos Josephat (MAXIMO, 2008, p. 28).

No final de 1963, Saviani decide deixar a vida religiosa. O educador relata na sua autobiografia que passou por uma crise existencial e, para impedir o caminho que tinha até ali trilhado pelas circunstâncias que se confirmava como opção pessoal, optou por deixar o Seminário. Com a decisão de afastar-se do Seminário, transferiu-se para São Paulo, onde passa, novamente, a morar com família na periferia da capital (MACHADO, 2016, p. 122).

Após Saviani decidir deixar o seminário, ele retorna para o trabalho na fábrica em São Paulo, onde volta a viver com a sua família. Inicialmente, ele não pensa em dar continuidade aos estudos. Contudo, como já havia cursado um ano de filosofia no seminário, resolveu provar que um filho de trabalhador também poderia estudar, além claro de trabalhar. Assim, ele volta aos estudos e se matricula na PUC de São Paulo, no curso de filosofia, no ano de 1964, quando ocorre o golpe militar.

Com o Golpe civil-militar, houve a suspensão das liberdades individuais e coletivas. Em novembro de 1964, foi aprovada a Lei Suplicy², que suspendia a autonomia das representações estudantis e se apresentava como mecanismo de aparelhamento dessas, que, agora, estariam tuteladas pelo governo ditatorial. Saviani se recusa a compor uma organização representativa ilegítima. Dessa forma, ele se reúne a outros estudantes e, assim, mantiveram, na ilegalidade, o antigo CA (Centro Acadêmico), como “órgão aglutinador, tendo uma função mais política, tanto em termos de política acadêmica como de política nacional, de lutas sociais” (MAXIMO, 2008. p. 28).

Dessa forma, Saviani passa a trabalhar como bancário na sessão de Câmbio no Banco Bandeirantes do Comércio. Em 1965 foi aprovado em um concurso, passando a atuar no Banco do estado de São Paulo, mesmo sendo estudante de filosofia e militante político. Mais tarde, em 1966, juntamente com os discentes, eles organizaram o Ano de Integração de Cursos (AIC), que consistia em reunir diversos cursos. Os CAs clandestinos tinham o objetivo de formar grupos de estudos para se discutir a conjuntura nacional e internacional, além de organizar mobilizações.

Saviani participou desse movimento do ano de integração dos cursos, como membro da Comissão organizadora do Ano da Integração de Cursos, além de ter

² Trata-se da Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964, sancionada pelo presidente Gen. Humberto Castello Branco. A referida lei dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19501969/L4464.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

integrado essa comissão como presidente do centro de estudos do Curso de Filosofia. A sua participação constante no AIC contribuiu para integrar a Ação popular (AP), um grupo que saíra da Juventude Universitária Católica (JUC), a fim de se livrar das limitações que a hierarquia eclesial acarretava (MAXIMO, 2008).

Vidal (2011, p. 34) nos afirma que durante esse momento, a orientação do movimento estudantil ainda era direcionada pelo nacionalismo desenvolvimentista, enquanto a Ação Popular confluía para a análise socialista, intensificando as discussões para se assumir a ideologia marxista.

Saviani era atuante em diversos setores da sociedade, dentre eles a Ação Popular (AP), que tinha a intenção de fortalecer-se como partido e se vincular aos interesses das classes subalternas, como: estudantes, operários e camponeses. Dessa forma, a AP tinha muita representatividade por ser referência das mais diversas condições em que Saviani e a sua família vivenciaram. Desse modo, durante os movimentos populares, Saviani relata: “nesses conturbados anos da década de 60, enquanto [seu] pai e [seus] irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, [Saviani] participava das assembleias e passeatas estudantis” (SAVIANI, 1992). Assim,

Saviani atuava em uma célula de representação estudantil da AP e teve seu trabalho acentuado ao longo de 1965. Nesse ano tornaram-se constantes as reuniões e bastante animadoras as discussões que, na clandestinidade, realizavam análises conjunturais sistemáticas (SAVIANI, 1992).

No ano de 1966, as ações se intensificam e ganham novo impulso quando passa a ser adotada, de fato, a orientação marxista e a luta armada se fazem necessária. Durante esse espaço de tempo, Saviani participa ativamente de muitas reuniões, no intuito de uma ampliação em massa de militantes do movimento estudantil, porém, se a dinâmica interna era bastante animadora no início, agora, tinha muitas limitações (MACHADO, 2016).

Ocorria que as reuniões, as suas análises e discussões já não eram tão efetivas, ficavam muito restrita aos planejamentos e faltavam ações. Faltava-se uma aproximação com a realidade do Brasil, para dar suporte às possíveis ações. Desse modo então, no final do ano, Saviani se afasta da ação popular, conforme nos relata Antônio Carlos Maximo:

no início de março de 1967, já formado em filosofia, comuniquei aos colegas que eu iria deixar a organização. E apresentei, basicamente, duas razões: a primeira, era que eu não poderia continuar militando numa célula estudantil, uma vez que deixará de ser estudante e, conseqüentemente, ali não era mais

meu lugar. Mas isso, a rigor, não explicaria meu desligamento da organização, porque eu poderia passar a atuar numa outra célula, numa outra instância; mas a segunda razão, que me parecia mais sólida era que, na minha avaliação, o movimento estava um tanto emperrado. As análises não avançavam e, em consequência, as ações também ficavam limitadas. E eu entendia que era necessário aprofundar a compreensão da nossa realidade (MAXIMO, 2008, p. 29 - 30).

Em busca de uma melhor compreensão da realidade, foi necessária uma intensificação de estudos teóricos. Nessa época, em 1966, Saviani era estudante de filosofia e também professor universitário, deixando assim a sua marca registrada na educação brasileira, com uma grande produção intelectual. Os seus posicionamentos e direcionamentos revelaram, desde cedo, o seu grande equilíbrio ponderação e sabedoria. Apontamos aqui a sua sábia decisão com relação ao movimento da ação popular, pois viu que era necessário buscar mais fundamentações, que na verdade eram as armas necessárias para continuar a luta, uma vez que não era mais estudante e havia concluído o curso de filosofia. Mesmo sem ter ainda se apropriado das obras de Lênin, concluiu: Para que haja uma prática revolucionária é necessário primeiro ter uma teoria que seja revolucionária (SAVIANI, 1992).

Saviani iniciou os trabalhos docentes quando já estava no quarto ano de filosofia da educação no curso de pedagogia da PUC. A partir de 1967 aumentou a sua carga horária em disciplinas relacionadas à filosofia (MAXIMO, 2008). Além de atuar como professor universitário, Saviani também lecionou em “Filosofia da Educação e História da educação” no curso normal, bem como filosofia e história da arte no ensino secundário.

Saviani então resolveu, a partir de 1968, pedir demissão do banco e decidiu dedicar-se totalmente ao magistério. Ele conta que:

[Começou seu] ofício de docente com muita alegria e dedicação, especialmente no nível universitário [...]. Procur[ou], na medida do possível, articular organicamente teoria e prática como forma concreta de realizar a tão propalada indissociabilidade entre ensino e pesquisa a chamada práxis (SAVIANI, 1992).

Dessa forma, ele continuou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de forma presente e participativa, primeiro como aluno e na sequência como professor, dos ares de entusiasmo político, no qual aquela instituição figurava na dianteira da inovação. Nessa instituição, Saviani trabalhou por um longo período. Lá também ele encontrou apoio por parte da igreja católica na luta pelos direitos humanos.

Portanto, com a intensificação da repressão, alguns setores da sociedade civil se organizavam em oposição à ditadura e à igreja católica se somava a esse movimento em defesa dos direitos humanos. A PUC-SP, que tinha como grão-chanceler Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal arcebispo de São Paulo, “viu-se transformada em referência nacional no combate ao regime militar” (YAMAMOTO, 1996, p. 27 *apud* VIDAL, 2011, p. 19). Aquela instituição reuniria, nos anos seguintes, grandes pensadores de esquerda, atuando em diferentes seguimentos, tornando-se no final da década de 1970 um expoente da produção intelectual marxista no Brasil. Fizeram parte dos seus quadros, além de Dermeval Saviani, Paulo Freire, Octavio Lanni e Florestan Fernandes.

Saviani acompanhou todo movimento dessa instituição em seu deslocamento da ideologia desenvolvimentista, expressa no Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), em 1966, ao ideário libertador, evidenciado nas conferências de Medellín, em 1968, e Puebla, em 1979. O educador assevera que, como docente da PUC-SP, seu trabalho envolvia explicitamente a opção política, afirmando que ‘na condição de professor, [ele] trabalhava a problemática política como objeto de compreensão’ e acrescenta que “nesse sentido, o [seu] contraponto em relação à situação vigente era o de não fazer concessões, de considerar o trabalho acadêmico, científico, como algo que não deveria estar condicionado à censura’ (MAXIMO, 2008, p. 31).

Todavia, em 1968, quando ocorreu um movimento de ocupação das escolas, inclusive das universidades, incluindo a USP de São Paulo, Saviani permaneceu trabalhando na universidade, nessas grandes mobilizações políticas culturais, muitas vezes, em mais de um turno. Nesse trabalho lecionou e promoveu debates e conscientizações dos alunos, sem, no entanto, jamais deixar de se posicionar e mostrar a que interesses ele estava ligado.

Em meados de 1968, concentrou os seus estudos para compreender o sistema educacional e iniciou como doutorando na PUC-SP em Filosofia da Educação. A sua tese se concentrou nas leis de diretrizes e bases da educação nacional e foi defendida quatro anos depois, com um resultado tão notório, que levou à publicação em livro em 1973, titulando-se “Educação Brasileira: estrutura e sistema”.

Em 1972, começou o seu trabalho como pós-graduando de mestrado, e ministrou aulas de Problemas da Educação em universidades de São Paulo. Posteriormente, ainda esteve presente como líder de educadores, que conduziam o mestrado em educação, participando como professor da disciplina de Filosofia da Educação. Em 1978, com a forte ligação nas pesquisas e orientações de pós-graduandos, tornou-se coordenador do curso de doutorado da PUC, de São Paulo.

No final da década de setenta, principalmente nos últimos anos, Saviani realizou alguns estágios no exterior, que provocaram fecundas reflexões e análises no educador a respeito da educação no Brasil. Esses estágios internacionais propiciaram um estudo sistêmico de obras que eram raras no Brasil, como era, por exemplo, o caso da biografia de Gramsci. Com relação à sua experiência internacional:

[...] iniciou-se em dezembro de 1977 com um estágio de pesquisa no Institut d'Étude Du Développement Économique et Social (Iedes), Université de Paris I (Sorbonne), seguido, em janeiro de 1978, de um estágio no Istituto Gramsci, em Roma. Em setembro de 1979, realizou intercâmbio acadêmico nas seguintes instituições da Alemanha: Pädagogische ochschule/ Universidade de Colônia, Pädagogische Hochschule / Universidade de Münster, Lateinamerica Institut de Berlim e Deutsches Institutfür Pädagogische Forschung de Frankfurt (SAVIANI, 2011c, p. 135).

Os intercâmbios realizados por Saviani foram inspiradores para a elaboração que desenvolveu na PUC, particularmente nas turmas de doutorado, que nesse momento buscavam uma direção teórica que ultrapassasse a perspectiva crítico-reprodutivista. Em constantes conversas com autores internacionais e com base na vivência que vinha acumulando, Saviani começou a regularizar, a teoria da pedagogia histórico-crítica³² (MACHADO, 2016).

A pesquisadora Vidal (2011), uma das organizadoras da obra “Dermeval Saviani: pesquisador, professor e educador” para a coleção Perfis da Educação, da editora Autores Associados, afirma que, nos anos 1980, “[...] a trajetória profissional de Saviani passou por uma dupla orientação. Ao longo da década Dermeval combinou a atividade docente realizada na PUC-SP com a Unicamp, na qual ingressou em 1980 em regime de dedicação parcial” (VIDAL, 2011). Ademais, é relatado pela autora o fato de Saviani estar na Pós-graduação da Unicamp em plenas atividades e ter uma aproximação com disciplinas e orientações relacionadas com a história da educação.

O raciocínio histórico o acompanhava em suas aulas desde 1966 e aparece intensamente em sua tese de doutorado, marcados por suas orientações na PUC-SP. O auge dessa ação ocorre em 1986 na defesa de sua tese de livre-docência, com o título ‘O Congresso Nacional e a educação brasileira’. Neste trabalho Saviani apresenta um grande desenvolvimento mental dando sequência aos estudos que havia começado no doutorado, para efetivar esta ação ele faz uma recuperação de fontes primárias e secundárias que compreendem o período de 1946 até 1971, fixando assim em sua abordagem teórico-metodológica a relação com o Marxismo (VIDAL, 2011, p. 23).

³² Sobre a produção referente à PHC e a sua contribuição com o debate teórico no campo das teorias pedagógicas no Brasil discutiremos nos próximos capítulos.

Com o passar do tempo, aumentava o grupo de alunos que eram orientandos de Saviani. Essas pessoas tinham um padrão de retornar às suas entidades de início e aplicar a troca de ideias e informações, que carregavam a bagagem dos encontros, contribuindo para a difusão do conhecimento. Essa necessidade de intercâmbio de ideias fez nascer, em 1986, um Grupo de Estudos chamado de “História, sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), que também foi liderado por Dermeval Saviani (VIDAL, 2011, p. 39).

O sucesso dos integrantes do grupo HISTEDBR teve reconhecimento nacional, que impera até os dias de hoje, unindo investigadores em 22 estados brasileiros. Saviani passou então a exercer um cargo de dedicação exclusiva na Unicamp, focando nas pesquisas em história da educação. Isso levou ao encerramento dos seus trabalhos da PUC São Paulo em 1989. Outro marco importante foi a criação do seu projeto “Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira” para o estudo dos alunos do grupo, o qual não parou de receber novos integrantes. Cotidianamente, esse mesmo grupo organiza uma revista com o nome HISTEDBR, de grande relevância e notoriedade para os docentes do país. O grupo já comemora mais de 30 anos de colaboração para a Educação Brasileira e ainda terá muito a acrescentar futuramente.

Saviani fez um trabalho de organização dos pesquisadores em História da Educação no Brasil, sendo levado, mesmo sem intenções, a se tornar o primeiro presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em 1999. Durante a sua gestão, organizou a criação dos Congressos Brasileiros de História da Educação. A sua gestão contribuiu para a organização da “Revista Brasileira de História da Educação”, vinculada ao SBHE, reunindo historiadores da educação de diferentes perspectivas metodológicas. É importante apontar a participação desse grande pesquisador da educação brasileira em vários conselhos, comitês, organizações, centros de estudo, como o próprio Saviani destaca na sua biografia citada por Machado (2016):

Integrou o Comitê Assessor do CNPq, bem como os corpos de assessores da FAPESP, CAPES, INEP, FAEP-UNICAMP, emitindo pareceres técnicos no campo da educação. Fiz parte dos Conselhos Editoriais das Revistas "Cadernos de Pesquisa", "Educação & Sociedade" e "ANDE", bem como da Editora Autores Associados da qual fui Diretor Executivo, além de integrar os Conselhos de Colaboradores da "Revista de Educação AEC" e da Revista "Educação Brasileira". Participou ativamente da dinamização da comunidade científica dos educadores, sendo sócio-fundador da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade), ANDE (Associação Nacional de Educação)

e CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea). De agosto de 1984 a julho de 1987 fui membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, onde relatei mais de cem processos emitindo os respectivos pareceres. Atualmente é professor emérito da Unicamp e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (Histedbr), tendo sido agraciado, em 18 de maio de 2010, com o título de Pesquisador Emérito do CNPq (SAVIANI, 2011c, p. 136-137).

Saviani ainda é um pesquisador atuante, com produção científica intensa, ministra palestras, cursos e realiza publicação de artigos e entrevistas. Recentemente, ele participou de um evento de comemoração dos quarenta anos da PHC em Salvador, onde se reuniram pesquisadores das mais diversas regiões do Brasil. Machado aponta alguns prêmios recebidos pelo educador:

Pesquisador consagrado, professor emérito da Unicamp, Dermeval Saviani é uma das personalidades mais respeitadas no meio acadêmico, principalmente no que diz respeito às investigações do campo educacional. Sua produção mais expressiva se concentra na Filosofia da Educação, História da Educação e Teoria Pedagógica, tendo sua obra mais afamada, *Escola e Democracia*, publicada no Brasil e no exterior, atingido a 42ª edição. Em 2007, em função da publicação da obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, foi agraciado com o Prêmio Jabuti, o mais importante prêmio literário do Brasil, na categoria ‘Educação, Psicologia e Psicanálise’ (MACHADO, 2016, p. 129).

Saviani completa este ano 55 anos dedicados à pesquisa e à docência e já recebeu inúmeras homenagens em todo o Brasil e no exterior. Esse ano, o grupo HISTEBR lançou o curso de pós-graduação e extensão: *Pedagogia Histórico-Crítica e Prática transformadora*. Em 2016, Saviani completou o seu jubileu de ouro: 50 anos de carreira dedicados à pesquisa e ao magistério. Para comemorar, em outubro de 2016, a UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) realizou o Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira: construção coletiva da Pedagogia histórico-crítica”, no qual foi discutida a trajetória desse educador e a teoria pedagógica desenvolvida por ele e que, hoje apesar de ser hegemônica, está em fase de expansão, sendo adotada por alguns educadores, recebendo contribuições de muitos pesquisadores. Esse grande educador brasileiro contribuiu muito com a educação no seu país e deixa um grande legado às futuras gerações e aos futuros pesquisadores, contribuindo para uma formação mais efetiva e uma consciência maior da realidade, pelas ideias da Pedagogia histórico-crítica.

3.2.2 Contexto político da época do surgimento da pedagogia histórico-crítica

No intuito de facilitar a compreensão em detalhes, abordaremos, rapidamente, a fase final da ditadura civil-militar no Brasil. Depois de um longo período de intensa censura e perseguição política e ideológica, começava, no final da década de 1970, a transposição de um Estado ditatorial a um Estado democrático-burguês, o que ficou marcado como período de transição democrática.

Dessa forma, observamos uma breve descrição histórica desse período tão difícil para a maioria dos brasileiros:

O golpe empresarial-militar que estabeleceu a ditadura no Brasil foi de 1 de abril de 1964 até 15 de março de 1985. Após tomarem o poder, os militares iniciaram uma série de decretos, os chamados “Atos Institucionais”, que imediatamente foram retirando os direitos civis e constitucionais, culminando em 13 de dezembro de 1968, com o Ato Institucional número 5 (AI-5), que destituiu todo e qualquer poder do legislativo e judiciário, dando poderes absolutos (e ditatoriais) ao poder executivo federal (presidente militar), bem como proibiu manifestações populares de caráter político, suspendeu os direitos de votar e ser votado nos sindicatos, criou uma censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas, concedeu poder aos militares para suspender os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro, dentre outras dezenas de atrocidades (PAULO NETTO, 2014).

Observamos que, apesar de haver uma emenda promulgada revogando os atos institucionais, foi necessário esperar mais um período para a tão esperada abertura política. Em 13 de outubro de 1978, no Governo de Ernesto Geisel, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 11, que no seu 3º parágrafo, revogou todos os Atos Institucionais e complementares, inaugurando, assim, a chamada abertura política. No entanto, ela entrou em vigor, apenas no dia 1º de janeiro de 1979, ou seja, no início do ano seguinte. Saviani explica, de uma forma breve, tal contexto:

Na proeminência de todos estes acontecimentos políticos em 1979, acontece na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a organização da primeira turma de doutorado, onde foram iniciadas as ideias que deram origem a proposta contra hegemônica, e que mais tarde foi denominada Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2010, p. 419 - 420).

Tal proposta ia ao encontro do que Saviani (2011, p. 219) entendia como “novo quadro que se caracterizou a partir do final da década de 1970, [e] aquilo que eu vinha procurando desenvolver individualmente assumiu caráter coletivo”. Ressalta-se, ainda que a primeira tentativa de sistematização dessa nova proposta ocorreu a partir da sua obra “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, publicado em 1983. Hoje, esse clássico da educação brasileira pode ser considerado como o “manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista,

ou como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, Pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2010, p. 420-421).

Pontuamos, também, que o marco precursor da pedagogia histórico-crítica foi o lançamento do artigo de Saviani, de 1977: “Escola e democracia: para além da curvatura da vara”. Na sequência, esse será, junto a outros artigos do autor, convertido no livro “Escola e Democracia”:

Lançado em 1983, o livro Escola e Democracia é uma coletânea de artigos do autor que foram publicados entre 1981 a 1983. O livro foi dividido em quatro capítulos, nos quais Saviani apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, mostrando suas contribuições e seus limites e anunciando a necessidade de uma nova teoria. No segundo capítulo “[...] é o momento da denúncia. Pela via da polêmica, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo a que se abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora. Já no terceiro são apresentadas ‘as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria’ (SAVIANI, 2010, p. 421)

Saviani (2008), no seu livro “Escola e Democracia”, identifica as convicções idealistas que dão liberdade à prática educativa em relação aos condicionantes sociais, que colocam a escola no nível de encarregada pela harmonia na sociedade. As demais pedagogias não consideram a luta de classes e acreditam que somente a escola é responsável pela harmonia na sociedade. Elas são pedagogias que se baseiam no individualismo. Cada uma delas identifica a marginalidade ao seu modo e tenta resolver esse problema com uma proposta diferente da outra.

Desse modo, cada teoria vai observar a marginalidade como um grupo de indivíduos que não se inserem em nenhuma delas. Essa questão da marginalidade é vista como um distúrbio, que pode ser reparado pela educação. Cada uma dessas pedagogias também perceberá essa marginalidade de uma maneira diferente e tentará, a sua forma, resolver esse problema. Desse modo, os marginalizados seriam aqueles indivíduos que não se encaixam em nenhuma teoria.

Assim para a escola tradicional, o marginalizado seria o indivíduo que não dominaria o conhecimento, ou seja, a ignorância, nessa perspectiva, seria um problema a ser combatido pela escola. Para o movimento da escola nova, o que conceberia a marginalização seria a não consideração das diferenças individuais, que geraria a reprovação e deveria ser corrigida por métodos pedagógicos pautados na identificação, aceitação e valorização dessas diferenças. Já para a pedagogia tecnicista, a marginalidade surge em função do problema da falta de competência efetiva, necessitando-se, assim, de uma escola que buscasse a eficiência e a eficácia necessárias ao desenvolvimento econômico (SILVA, 2017, p. 35).

Para a escola tradicional, trazia-se a ideia do conteudismo, em que o professor era o transmissor e o detentor único do conhecimento. O lema era do ensino dos conteúdos escolares, que acontecia pelo professor, que também cuidava da disciplina. A ideia principal era a de vencer a barreira da ignorância, que na visão dessa pedagogia era o maior entrave ao desenvolvimento e ao progresso social necessário. A nova sociedade burguesa, que frutificava, tinha a necessidade de transformar os indivíduos em cidadãos, para que eles pudessem contribuir para o seu desenvolvimento.

No “Livro Escola e Democracia”, Saviani, no prefácio da 35ª edição, aborda que a obra pode ser interpretada como um manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista, a então chamada pedagogia histórico-crítica.

Saviani nos aponta, no primeiro capítulo, o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, mostra as contribuições e os limites de cada uma delas e termina com o anúncio da necessidade de uma nova teoria (SAVIANI, 2019, p. 28). Aqui, percebemos que Saviani, ao analisar as principais pedagogias utilizadas na época no Brasil, percebe que elas atendem a uma minoria da sociedade. Saviani certifica que a escola tradicional pertence ao grupo das teorias burguesas e demonstra a necessidade de situar historicamente a teoria tradicional (SILVA, 2017).

O Segundo capítulo é o momento da denúncia. Pela via da polêmica com a “Escola Nova”, procuramos demonstrar as visões que se acreditavam progressistas, de modo a abrir caminho para a formulação de uma alternativa superadora (SAVIANI, 2019, p. 28). Os escolanovistas afirmavam que a escola tradicional era conservadora, anticientífica e antidemocrática, assim como o fizeram novamente os construtivistas no final do século XX. Saviani não abandona aquilo que ele mesmo havia certificado, ou seja, que a escola tradicional pertence ao grupo das teorias não críticas da educação, portanto, as teorias burguesas mostram que é preciso situar historicamente a pedagogia tradicional.

No terceiro capítulo podemos perceber as características básicas e as proposições metodológicas para o novo método sugerido por Saviani. O caráter revolucionário dessa pedagogia se unia ao momento revolucionário da classe burguesa.

A burguesia muda então da condição de classe revolucionária à de classe reacionária, modificam-se também suas relações com o conhecimento, a

verdade e a razão, o que exigia também uma mudança da visão de educação, o que confere ao movimento escolanovista um sentido também reacionário no que se refere à sua relação com o conhecimento e não, necessariamente, às posições políticas de seus defensores individualmente considerados (SILVA, 2017).

Saviani analisou e compreendeu as ideias postas e difundidas pelos escolanovistas sobre a escola tradicional e, baseado nessas propostas, formulou três teses que foram fundamentais para compreender a questão da dominação da classe burguesa dentro do espaço escolar e de questões relacionadas à função social da escola.

Saviani então, se contrapôs a visão descontextualizada que os escolanovistas difundiram sobre a escola tradicional, e formulou três teses: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência [pedagogia tradicional] e do caráter reacionário da pedagogia da existência [pedagogia nova]”; “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 30).

A primeira tese se apoia na evidência da emergência da escola tradicional no bojo do processo histórico, no qual a burguesia se apresentou como classe renovadora ou revolucionária em luta pela superação da sociedade feudal e implantação do capitalismo e da democracia liberal burguesa. É nesse cenário que a escola tradicional vinha associada à luta pela difusão do conhecimento, da busca da verdade e da defesa da razão. Percebemos claramente, na primeira tese de Saviani, a dominação da burguesia, que já utilizava o espaço escolar para manter o seu domínio. Podemos observar que, para o aluno da classe trabalhadora, devido à maioria das vezes ter um baixo capital cultural, muitas eram as dificuldades enfrentadas nos estudos nos moldes da escola tradicional. Gramsci evidencia que:

[a] escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2004, p. 49).

A segunda tese defende a associação do método pedagógico da escola tradicional ao método científico da ciência moderna, à medida que o método da escola nova, apesar de procurar formar nos alunos o espírito científico, o fazia, elevando a segundo plano a socialização dos conhecimentos científicos já existentes (SILVA 2017, p, 37). Em outras palavras, os conhecimentos produzidos não eram socializados, eram, na verdade, restritos, como uma forma de domínio. Além disso, a segunda tese (*pedagógico-metodológica*) trata do “caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos” (SAVIANI, 2009, p. 54), argumentando que o método tradicional possui, sim, um caráter profundamente científico.

A oposição que Saviani propõe ao que denomina confusão entre ensino e pesquisa científica está fundamentada na confiança do movimento que vai da síntese (“visão caótica do todo”) à análise (“rica totalidade de determinações e de relações numerosas”), pela mediação da análise (“abstrações e determinações mais simples”). Para Saviani, essa dinâmica constitui uma orientação segura, tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (*método científico*) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (*método de ensino*). (SAVIANI, 2009, p. 66-67).

A terceira tese está fundamentada na compreensão das relações entre os processos ocorridos dentro da escola e a função social dela. Na escola tradicional, os processos intraescolares não se pautavam por relações igualitárias entre professor e alunos, mas essa escola acabava sendo democrática, no que se refere ao seu papel social de difusão do conhecimento. Os seus limites estavam, porém, no que se refere ao fato de que a escola tradicional, na verdade, nunca se universalizou, nunca atingiu efetivamente a toda a população, restringindo-se a atender às elites. Já a escola nova, no que se refere aos processos intraescolares, preconizava relações igualitárias, o que lhe conferia uma aparência de educação democrática, mas, na verdade, acabava sendo antidemocrática na sua função social, pois não se propunha a levar a todos as formas mais desenvolvidas do conhecimento. A escola tradicional não conseguiu atingir todos os objetivos propostos, como nos aponta Saviani:

No entanto, não foi possível à escola tradicional atingir os objetivos a que se destinava, pois ‘nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos’ e, o pior problema, do ponto de vista da sustentação da sociedade burguesa, era o de que “nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar” (SAVIANI, 2008, p. 6).

Os escolanovistas eram contrários ao ensino diretivo, no qual o professor era o detentor do saber e repassava aos alunos. Na visão dos escolanovistas, o professor deveria ser um simples facilitador da aprendizagem e permitir que o aluno fizesse sozinho as suas descobertas. Apoiamo-nos em Saviani para apontar que a Escola Nova não foi possível devido aos altos custos, pois “implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional” (SAVIANI, 2008, p. 8).

Porém, o ideário escolanovista se difundiu no meio educacional e acabou atraindo um elevado número de profissionais da educação, o que produziu uma tendência ao rebaixamento do “o nível do ensino destinado às camadas populares, no entanto, a Escola Nova elevou a qualidade de ensino destinado às elites” (SAVIANI, 2008, p. 8).

A afirmação de que a “Escola Nova elevou a qualidade de ensino a classe burguesa” pode gerar alguma estranheza, considerando-se as críticas que o próprio Saviani faz à escola nova. Contudo, essas críticas não desconsideram que alguns aspectos levantados pelos escolanovistas eram pertinentes, até porque, como também assinala Saviani, no interior das lutas dos trabalhadores também surgiram críticas à escola tradicional, as quais foram apropriadas pelo movimento escolanovista, porém, na perspectiva ideológica do liberalismo⁴ (SAVIANI, 2008).

A educação das elites não abandonou os aspectos positivos da escola tradicional, mas procurou aperfeiçoar a escola, incorporando contribuições das proposições escolanovistas, tudo isso dentro de uma visão, obviamente, de formação dos líderes da sociedade burguesa.

Os inconvenientes de universalização das propostas escolanovistas de ensino e o aguçamento de oposições desse tipo de concepção pedagógica geraram questionamentos em relação à eficácia da pedagogia escolanovista, tendo esses questionamentos se intensificado nos EUA, especialmente, quando a URSS colocou no espaço o primeiro satélite e, com isso, saiu na frente na corrida espacial.

Nesse cenário da Guerra Fria, apareceram as propostas de tornar a educação norte americana mais eficaz. Para que isso ocorresse, aparece uma nova pedagogia que, baseada nas premissas da neutralidade científica, se volta ao estabelecimento de métodos de ensino a partir de uma

⁴ Saviani chama a esse fenômeno, que ocorreu nos Estados Unidos, de “recomposição de mecanismos de hegemonia”.

organização racional, objetivos claros e livres dos aspectos subjetivos, com vistas à efetividade dos resultados e a eficácia do processo. A partir da segunda metade do século XX, proliferaram as chamadas máquinas de ensinar, bem como os cursos via televisão (SILVA, 2017, p. 38).

A escola técnica tentou imprimir na educação a mesma organização do trabalho que ocorria nas fábricas. Dessa forma, o professor era um executor de sequências que eram organizadas pelos especialistas da educação. Podemos citar, como exemplo, os cursos de apostilas. Baseado nessas ideias, buscava-se chegar a uma excelência de qualidade, como nos aponta Saviani.

Nessa mesma perspectiva, o discurso da pedagogia tecnicista se junta com a lógica do modelo de competências ao ter como base uma educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação, mais especificamente, o reducionismo tecnicista. Isso posto, o paradigma tecnicista, centrado nos conceitos de competências e habilidades se faz presente na organização e funcionamento das escolas, pelo método de gerenciamento produtivo-industrial que, por sua vez, tem como base a busca pela qualidade total (SAVIANI, 2008)

A escola técnica tenta resolver o problema da marginalidade que para o tecnicismo está na falta de competência do indivíduo, devendo a escola “formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (SAVIANI, 2008, p. 11). O engano do tecnicismo reside no fato de que se deixou de considerar o desenvolvimento que ocorre entre a escola e o processo produtivo, “perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2008, p. 12). Ademais:

A Pedagogia histórico-crítica, além de se distanciar das teorias acrílicas em educação, supera de forma dialética as teorias que, apesar de serem críticas, entendem que a escola estaria fadada a reproduzir a lógica do capital não sendo possível contribuir para uma transformação social. Tais concepções foram chamadas, por Saviani (2008), de teorias crítico reprodutivistas. Este grupo é composto principalmente pela Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e, por fim, a Teoria da Escola Dualista (SILVA, 2017, p. 39).

Podemos identificar na obra: “A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino”, de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975) a questão da teoria da violência simbólica no sistema de ensino. Esses pesquisadores percebem que as relações sociais são de dominação de uma classe sobre outra, na qual uma tem poder econômico enquanto a outra está à margem da aquisição de bens materiais. Para esses autores, a dominação material também vai ocorrer na questão

cultural, ou seja, os filhos das classes dominantes possuem um maior capital cultural quando comparados aos filhos da classe dominada.

A burguesia tem contato direto com o saber erudito, ao passo que os trabalhadores têm acesso à cultura popular, o que lhes confere uma situação de desvantagem no ambiente escolar em que é valorizada a cultura letrada. E é no ambiente escolar que essas diferenças aparecem de forma mais explícita, em especial, pela 'imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes aos grupos ou classes dominados' (SAVIANI, 2008, p. 15).

Gramsci, num enfoque distinto de Bordieu e Passeron, aborda a questão de habilidades diferenciadas de cada classe social, mostrando que também a classe trabalhadora possui talentos inerentes a ela, apesar de não ser devidamente valorizada:

A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar "facilidades". Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe ela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc. Eis porque muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um "truque" contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): vêem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum "truque". Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito áspers e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado. Se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 1982, p. 139).

Percebemos a diferença da análise dialética e histórica de Gramsci e a ideia mostrada por Bordieu e Passeron (1975) no livro "A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino", no qual observamos que a escola se limita a reproduzir a estrutura social, na medida em que reproduz a dominação cultural. Enquanto o aluno da classe trabalhadora tem um acesso muito limitado ao capital cultural, tudo isso é oferecido aos filhos das classes dominantes: livros, cursos, viagens, computadores e internet.

As classes dominantes podem se utilizar de aparelhos e sistemas ideológicos para manter o seu domínio e o fazem ao se utilizar de espaços como a escola a religião

e a família. Nesses espaços onde cresce o trabalhador do amanhã são impostos valores e costumes que suavizam possíveis rebeldias contra o sistema e ajudam na aceitação da realidade imposta.

Louis Althusser (1985), na sua obra “Aparelhos Ideológicos de Estado”, estabelece uma teoria, na qual os processos de reprodução das condições de produção no capitalismo se dividem em aparelhos repressivos do Estado, como a polícia, o exército e os tribunais, que atuam tendo como base a violência e os aparelhos ideológicos de Estado, como a família, a religião e a escola. Desse modo, esses aparelhos ideológicos de Estado sempre contribuíram muito para a manutenção da referida ordem para que as coisas continuem como de interesse das classes dominantes. Apoiamo-nos em Saviani para apontar a escola como um dos grandes aparelhos ideológicos de dominação.

A escola é, pois, o aparelho mais eficaz se considerarmos que as crianças e os adolescentes passam um longo período no interior dessas instituições sofrendo a imposição desses valores burgueses. Vale ressaltar que Althusser sinaliza para a existência da luta de classes na escola, mas ela é ‘praticamente diluída, tal o peso que adquire aí a dominação burguesa’ (SAVIANI, 2008, p. 20).

Justamente por ser esse aparelho tão eficaz é que devemos dedicar um olhar especial a este espaço (escola) de possível libertação das pessoas pelo desenvolvimento intelectual e não permitirmos que ele seja uma extensão da dominação dos mais desvalidos.

Cabe, portanto, a nós educadores conscientes desta hegemonia, nos organizarmos no sentido de uma melhor conscientização dos futuros docentes da realização de um trabalho diferenciado, na expectativa da melhoria da dominação burguesa.

Nesse sentido, o papel da escola é “impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária” (SAVIANI, 2008, p. 22-23). Aqui, a escola se apresenta como um instrumento de luta da burguesia contra o proletariado, sendo que ela reitera a desigualdade social ao subordinar os membros da classe trabalhadora a uma pequena parcela dos conhecimentos, suprimindo a cultura e a organização dos proletários. O conhecimento cada vez mais é apresentado de forma fragmentada e descontínua nos programas escolares, procurando, assim, impedir o desenvolvimento intelectual pleno da classe trabalhadora, que, na maioria das vezes, ocupa as escolas públicas.

Essa teoria compreende que é impossível a escola se dirigir para a superação do capitalismo, pois 'se o proletariado se revela capaz de elaborar, independentemente da escola, sua própria ideologia de um modo tão consistente quanto o faz a burguesia com o auxílio da escola, então, por referência ao aparelho escolar, a luta de classes revela-se inútil' (SAVIANI, 2008, p. 23).

Após analisar essas teorias, Saviani conclui que elas não levaram em consideração o fato da realidade ser dialética, ou seja, por mais que as relações sociais influenciem na escola e nos processos educativos, a escola também pode influenciar nas relações sociais. Para Saviani (2008), esses autores, ao analisarem os processos reprodutivos na educação, perderam de vista a dialética da realidade, não levando em consideração as contradições da realidade objetiva e, por isso, por mais que as suas análises apresentem fatos, elas deixaram de analisar a totalidade do processo educativo.

As teorias crítico-reprodutivistas são teorias educacionais e não teorias pedagógicas, pois elas se voltam à análise da educação escolar na sua relação com a sociedade e não fazem proposições de cunho pedagógico, não por alguma falha ou lacuna, mas por entenderem que as tentativas de ação pedagógica resultarão, inevitavelmente, na reprodução da violência simbólica, na ideologia dominante e na divisão social do trabalho. Isso não significa, porém, que Saviani desconsidere as contribuições dessas teorias para o pensamento educacional crítico. Trata-se, isso sim, de se ir além delas e não de se ignorar os problemas que elas analisam.

Por isso, ao concluir estas análises das teorias da educação, Saviani identifica uma necessidade de superar dialeticamente estas proposições, apontando para uma nova teoria pedagógica que teria, necessariamente, que ser crítica e não-reprodutivista, ou seja, levar em consideração os determinantes sociais e, ao mesmo tempo, considerar os processos reprodutivos sociais e a alienação que influenciam diretamente na educação, mas também considerar a relação dialética entre educação e sociedade (SILVA, 2017, p. 42).

Desse modo, é muito relevante compreendermos adequadamente as diversas teorias educacionais vigentes no Brasil, para então estarmos devidamente preparados para analisarmos e diferenciarmos a proposta da pedagogia histórico-crítica das demais teorias da educação e teorias pedagógicas. Permite-se, assim, identificar quais são os espaços que ela completa em relação às demais, principalmente no que se refere à luta de classes

A pedagogia tradicional foi perdendo forças a partir do início do século XX e se viu obrigada a dar espaço à escola nova, mas sem que isso significasse o desaparecimento das ideias e práticas pedagógicas tradicionais, uma vez que muitas

foram mantidas e ainda são reproduzidas por alguns docentes. A Escola Nova avançou na luta por hegemonia ao longo do século XX e mesmo com a emergência do tecnicismo ela não deixou de se fazer presente⁵. (SILVA, 2017)

A Pedagogia histórico-crítica situa a educação como um tipo específico de prática social que vem a contribuir para a revolução comunista, por meio da especificidade da prática pedagógica no interior da totalidade da prática social que consiste na 'socialização do saber sistematizado' (SAVIANI, 2011c, p. 14).

Essa teoria tem como característica principal, fazer uma aproximação com a realidade, da forma mais próxima possível, pelas várias abstrações, permitindo, pela apropriação de tudo que já foi produzido, compreender o real e ampliar a consciência.

Saviani parte de uma análise dialética da realidade e da história humana. Tal pressuposto abarca também o estudo no campo educacional o qual 'envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica' (SAVIANI, 2011c, p. 80).

Após apresentar o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, ressaltando as contribuições e limites de cada uma, Saviani anuncia que a tarefa de uma teoria crítica, que não seja reprodutivista é superar tanto o poder ilusório, característico das teorias não críticas, como a impotência, presente nas teorias crítico-reprodutivistas, "[...] colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado" (SAVIANI, 2008, p. 25).

Desse modo, ao compararmos a PHC com as demais pedagogias, podemos notar que a grande diferença está na relação entre a educação e a revolução que ela pode proporcionar aos alunos que seguem essa teoria pedagógica. Afirmamos, apoiados em Duarte (2016, p. 21), que para a Pedagogia histórico-crítica, "por um lado, a educação é um meio para a revolução socialista e, por outro, a revolução socialista é um meio para a plena efetivação do trabalho educativo".

Para que possamos superar pela revolução a sociedade capitalista, precisamos nos atentarmos para o nos diz Saviani "Dominar o que os dominantes dominam." É necessário passar da relação de se ter uma crítica contínua" (SAVIANI, 2009, p. 2), como passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica: "[...] passar de uma concepção

⁵ Isso pode ser visto no livro "Didática Para a Escola de 1º e 2º Graus" (CASTRO *et al.*, 1973), que foi escrito por um grupo de professores da Faculdade de Educação da USP e que é um misto de escolanovismo com tecnicismo e epistemologia piagetiana.

fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”. Ademais,

Esta teoria pedagógica está em sintonia com o marxismo e, portanto, posiciona-se em defesa da mudança revolucionária da sociedade. Quando entendemos estes fundamentos é possível a compreensão do método de ensino proposto. O método adotado pela Pedagogia histórico-crítica inspira-se no método que Marx utilizou na análise do modo de produção capitalista.

Por esse método, a apropriação do concreto pelo pensamento precisa ocorrer pelas abstrações. No prefácio à primeira edição de *O Capital*, Marx explica o motivo pelo qual as abstrações são necessárias à compreensão da dinâmica do capital:

A forma de valor, cuja figura acabada é a forma-dinheiro, é muito simples e desprovida de conteúdo. Não obstante, o espírito humano tem procurado elucidá-la em vão há mais de 2 mil anos, ao mesmo tempo que obteve êxito, ainda que aproximado, na análise de formas muito mais complexas e plenas de conteúdo. Por quê? Porque é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe. Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de microscópio nem de reagentes químicos. A força da abstração [Abstraktions kraft] deve substituir-se a ambos. Para a sociedade burguesa, porém, a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular. Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas. Trata-se, com efeito, de sutilezas, mas do mesmo tipo daquelas que interessam à anatomia micrológica (MARX, 2013, p. 77-78).

Partilhando dessa ideia é que a Pedagogia histórico-crítica afirma ser o papel da escola, trabalhar com as abstrações, distanciando os indivíduos, relativa e momentaneamente, da realidade imediata em direção ao conhecimento objetivo da realidade. Nota-se que essa pedagogia está na contramão dos discursos hegemônicos no campo educacional, bem como tudo que se ensina esteja atrelado à realidade dos alunos e dos preceitos neoliberais e pós-modernos que valorizam uma escola próxima à vida cotidiana, quando há uma insistência para que alienada e que colocam em dúvida a capacidade humana de compreender o real.

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos sociais se propõe explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. O que está em causa na citação de seus textos é a consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2019, p. 29).

Há uma distorção por parte da sociedade que a escola deve ter também entre as funções principais: a de realizar festividades e comemorações e festividades culturais, deixando, muitas vezes, de desempenhar o seu papel principal, que é a verdadeira formação do aluno. Moradillo (2010) nos aponta sobre esse questionamento plausível no que diz respeito ao esvaziamento da função da escola na nossa sociedade, em decorrência, dentre outros fatores, do excesso de festividades, de datas comemorativas, de gincanas, campanhas de vacinação, dentre outras atividades que passaram a caracterizar o ambiente. Precisamos resgatar a importância do ambiente escolar e deixar clara a sua verdadeira função, mesmo que esse espaço seja utilizado para promover ações diferenciadas do ato de aprender.

O método prescrito por Marx, entretanto, não se limita ao emprego das abstrações, pois essas se constituem em mediações para a reprodução pelo pensamento, dentro dos limites historicamente postos, da multiplicidade de relações constitutivas da realidade concreta. Dessa maneira, a realidade concretamente existente é apropriada, de forma sempre historicamente provisória, pelo pensamento.

A Pedagogia histórico-crítica não recomenda que os indivíduos fiquem ligados às abstrações e permaneçam afastados da realidade, pois isso seria um equívoco em relação aos próprios conceitos marxianos. É necessário que o pensamento caminhe em direção a sínteses provisórias que mostrem a realidade concreta no pensamento. Mas também isso não é suficiente, pois o ser humano não é apenas um ser pensante, é um ser social ativo que é capaz de transformar a natureza e a sociedade (SILVA, 2017).

“Trabalhando com o princípio da unidade dialética entre transformar o mundo e interpretar o mundo” (SAVIANI, 2008, p. 59), o autor conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nesse sentido, ele postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da Pedagogia histórico-crítica.

Passamos agora ao materialismo histórico-dialético, a partir do qual vamos avançar um pouco mais as questões teóricas que sustentam a PHC.

3.3 Materialismo histórico

O método do materialismo histórico busca fazer, por um movimento de afirmação e negação, uma aproximação maior possível da realidade, permitindo analisar por vários ângulos para ver melhor. Diante do fato da lógica formal, não se

consegue explicar as contradições e amarrar o pensamento, impedindo-lhe o movimento necessário para o entendimento das coisas. Marx dessa forma pensou na necessidade de um método que conseguisse mostrar o mundo, que na sua visão era dialético, ou seja, tinha movimento e contradição. Desse modo, ele propôs o método dialético, que é um instrumento lógico para ajudar na compreensão da realidade.

Para a atuação profissional na educação, é necessário conhecermos os mais variados elementos que envolvem a prática educativa. A necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível certamente irá favorecer um trabalho diferenciado. Entretanto, não temos como fazer isso sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. Devido ao fato da lógica formal não conseguir fazê-lo, em decorrência de ser dupla, fomos buscar, no método materialista histórico-dialético, esse caminho. É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista, a partir do qual a dialética marxista aqui tratada é a educação, analisada pelo pensamento marxista. Portanto, são de e para educadores as análises das ideias marxistas como paradigmas de interpretação da realidade apresentadas.

A concepção marxista é uma ciência à qual o pensador alemão Karl Marx deu o nome de materialismo histórico e cujo objeto são as transformações econômicas e sociais, determinadas pela evolução dos meios de produção. Marx constrói uma dialética (do grego dois logos) materialista, em oposição à dialética idealista hegeliana. O materialismo dialético pode ser definido como a filosofia do materialismo histórico, ou o corpo teórico que pensa a ciência da história. Os princípios fundamentais do materialismo dialético são quatro: (1) a história da filosofia, que aparece como uma sucessão de doutrinas filosóficas contraditórias, dissimula um processo em que se enfrentam o princípio idealista e o princípio materialista; (2) o ser determina a consciência e não inversamente; (3) toda a matéria é essencialmente dialética, e o contrário da dialética é a metafísica, que entende a matéria como estática e anistórica; (4) a dialética é o estudo da contradição na essência mesma das coisas (ALVES, 2010).

Dessa forma, Saviani utiliza o método de investigação materialista histórico-dialético nas suas reflexões sobre os problemas da sociedade e da educação brasileira. É importante apontar que esse pressuposto filosófico-epistemológico opera como base e orientação teórica para as suas pesquisas que, tendo a educação como mediação no seio da prática social, leva em consideração as peculiaridades dos problemas imanentes ao meio social brasileiro (MACHADO, 2016).

Saviani, contrapondo-se ao ideário pós-modernista, advoga que Marx se situa no ápice da filosofia moderna, pois supera a dialética idealista de Hegel ao delinear

uma concepção ontologicamente realista e gnosiologicamente objetivista da realidade no processo de produção de conhecimento (SAVIANI, 2012c, p. 63).

Desse modo, Saviani utiliza, além das referências de Marx, o seu principal teórico, o apoio teórico em outros autores e pesquisadores. Só assim ele consegue adequar a teoria marxista aos anseios educacionais. Ele compreende que existem algumas lacunas e para preenchê-las, deve-se vencer as limitações do método. Em relação aos autores que o influenciaram e a forma como esses o inspiraram na construção da pedagogia histórico-crítica, Saviani afirma:

Meu esforço em construir uma teoria pedagógica fundamentada no marxismo decorreu da insatisfação com os textos que abordavam a educação nessa perspectiva, já que uma teoria marxista da educação, e principalmente uma pedagogia marxista, não chegava a emergir dessas análises. Diante disso, em lugar de gastar papel criticando esses autores por essa insuficiência, optei por me apoiar em seus elementos incendiários e, principalmente, em seu percurso pelos clássicos do marxismo, para procurar elaborar a teoria que sentia necessidade. [...] Foi com esse espírito que levei em conta as contribuições de autores como Suchodolski, Manacorda, Snyders, Pistrak, Makarenko (SAVIANI, 2012, p. 145-146).

Desse modo, a lógica dialética ultrapassa a lógica formal, imprimindo um movimento que parte do empírico e vai ao concreto, mediado pelo abstrato, ou seja, o movimento caminha do objeto tal como se apresenta a visão imediata, sem nenhum sentimento e sobre o qual se tem uma visão resumida e sem organização e chega ao objeto imaginado, sintético, constituindo-se como “uma rica totalidade de determinações numerosas” (MARX, 1973, p. 229), pela análise e pelas conceituações.

Dessa forma, precisamos diferenciar o “concreto real” do “concreto pensado”, uma vez que o concreto real é aquele que se apresenta no ambiente, conservando a sua independência fora do pensamento e o concreto pensado é a apropriação do mundo pelo cérebro pensante, é a reprodução do concreto pela via do pensamento. De acordo com o precursor da PHC, essa lógica se assenta em duas premissas fundamentais (MACHADO, 2017). Saviani reforça essa afirmação pela afirmação:

1) as coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário: é a realidade que determina as ideias e não o contrário; 2) a realidade é cognoscível, com o corolário: o ato de conhecer é criativo não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias que permitem a reprodução, em pensamento, do objeto que se busca conhecer (SAVIANI, 2012c, p. 63).

Dessa maneira, observamos que o concreto dentro da dialética materialista existe independente da nossa vontade e da nossa consciência em percebê-lo e aceitá-lo, seja como ponto de partida ou de chegada, pois a existência da coisa (aqui a

realidade social, o trabalho educativo, dentre outros aspectos) acontece com ou sem nossa a permissão. Essa é a apropriação que fazemos do real que nos possibilita, pela mediação abstrata, compreendê-la e agir de modo crítico sobre ela, mas a sua existência real é um fato que independe do pensamento.

As formas e leis do pensamento que a dialética como lógica estuda não são mais que formas e leis do movimento do mundo material, incorporando ao processo conjunto de trabalho e inserido no campo da atividade humana. O traço peculiar da atividade do homem e do seu pensamento consiste justamente na universalidade [...], no fato de que o homem social ser capaz de transformar qualquer objeto da natureza em objeto e condição da sua atividade vital e não estar atrelado às condições biológicas limitadas da vida da espécie, como ocorre com o animal. Com isso o homem demonstra a sua universalidade do seu pensamento em particular, de vez que o pensamento nada mais é que a capacidade desenvolvida de atuar conscientemente com qualquer objeto segundo a forma própria e a medida deste, base na imagem que com veracidade objetiva o reflete (KOPNIN, 1978, p. 81-82).

Dessa maneira, dentro da Pedagogia histórico-crítica, que é baseada no método dialético, só existe uma única prática social, seja ela o ponto de partida ou de chegada. Após ocorrer a catarse, o aluno retorna à mesma prática social que estava inserido, o que modificou foi o sujeito, o seu intelecto e o seu posicionamento. Assim, será normal ele ver esta prática com um novo olhar. Tudo isso se deve à sua transformação durante os momentos da PHC.

O Instituto Federal da Bahia é apenas uma das instituições no Brasil que utiliza a Pedagogia histórico-crítica como norteadora do seu Projeto Político Pedagógico. Essa pedagogia, apesar de ainda não ser hegemônica e ser uma pedagogia muito nova, certamente poderá propiciar mudanças na vida social de muitas pessoas. Por isso, há a relevância de pesquisas e análises da sua utilização na formação de professores e no trabalho de ensino na instituição.

3.3.1 Método histórico-dialético: suportes teóricos metodológicos

Nos baseamos em Paulo Netto (2011) quanto ao materialismo histórico-dialético. A teoria é uma modalidade especial de conhecimento do objeto, que busca compreender a estrutura dinâmica da sua existência real efetiva, independente das representações do pesquisador.

O método propõe a máxima aproximação possível com o real. Lukács (1978) afirma que a essência das categorias no método materialista histórico-dialético

corresponde ao reflexo da realidade, que deve ser confirmado na práxis humana, para se tornarem categorias lógicas.

Mediante isso, não podemos desprezar a visão inicial que se tem, pois é a partir dela que teremos o início do processo do conhecimento. Martins e Lavoura (2018) nos apontam que:

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento - portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial.

O método dialético se configura como lógica e teoria do conhecimento, tendo como premissa a tese materialista da existência das coisas fora e independente da consciência humana sobre elas (KOPNIN, 1978). Em outras palavras, independente da ação ou vontade humana as coisas existem e podem ou não ser transformadas pela força de trabalho do homem:

O método, para Marx, é expressão do movimento lógico do pensamento com diferentes graus de determinação e de desenvolvimento, permitindo apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal. Para o marxismo, o método é de grande importância, pois só por meio dele conseguimos ir além das aparências das coisas, e somente por meio da lógica dialética torna-se possível desnudar as formas fenomênicas da empiria imediata e penetrar concretamente nas suas relações internas essenciais (e essa compreensão do real em sua complexidade é necessária à ação revolucionária) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63).

O método histórico-dialético tem como categoria central a totalidade e opera desvelando o movimento do real para além das suas aparências imediatas (KOSIK, 1995). Desse modo, verificamos que são feitas várias aproximações com várias sínteses para se chegar à verdade objetiva.

Assim, evidenciamos a importância de entender a visão do todo e perceber que ela se aproxima da visão real, mas nunca será a visão do real. Isso ocorre devido ao fato da realidade ser dialética, ou seja, estar em constante modificações, em movimento. A realidade então sempre será mais nobre que a visão que temos dela. O que nos resta então são as elaborações de sínteses, que vão nos aproximar o máximo possível do real, como nos aponta Konder:

A visão de conjunto - ressalva-se - é sempre provisória e nunca pode pretender esgotar a realidade a que ele se refere. A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade. A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa

estrutura significativa - que a visão de conjunto proporciona - é chamada de totalidade (KONDER, 2011, p. 36).

A dialética materialista ocorre, então, pelo do movimento real. Apoiamo-nos nas ideias de Paulo Netto (2011) para destacar alguns aspectos do método de Marx, que foram fundamentais para o desenvolvimento da Pedagogia histórico-crítica por Saviani:

Não oferecemos ao leitor um conjunto de regras porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se 'aplicam' a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para 'enquadrar' o seu objeto de investigação. Recordemos a passagem de Lenin que citamos: Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d'O capital. Isto quer dizer que Marx não nos apresentou o que 'pensava' sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe 'atribuiu' ou 'imputou' uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica - numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a reprodução ideal do seu movimento real (PAULO NETTO, 2011, p. 52-53).

Essa pedagogia fundamentada no método de Marx é, explicitamente, uma teoria transformadora, que toma o real aparente como ponto de partida, revelando as suas aparências visíveis e indo profundamente às suas raízes, preocupando-se em mostrar a realidade como ela realmente é, estampando, dessa forma, os interesses antagônicos e elucidando a luta de classes existente. O entendimento da articulação teórica da Pedagogia histórico-crítica com esse método é imprescindível para a compreensão da teoria pedagógica.

A lógica dialética busca revelar as leis gerais do movimento do pensamento por meio do qual se pode alcançar a verdade objetiva, que será subjetivada pelos indivíduos de modo que proporcione as condições do refletir fidedignamente o real. O método, para Marx, é a expressão do movimento lógico do pensamento em diferentes graus de determinação e de desenvolvimento, permitindo apreender a realidade objetiva na forma de um reflexo ideal. Para o marxismo, o método é de grande importância, pois só por meio dele é que conseguimos ir além das aparências das coisas, e somente por meio da lógica dialética torna-se possível desnudar as formas fenomênicas da empiria imediata e penetrar concretamente nas suas relações internas essenciais, 'e essa compreensão do real em sua complexidade é necessária a ação revolucionária' (MARSIGLIA; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63)

O método dialético se configura, portanto, como lógica e teoria do conhecimento, tendo como premissa a tese materialista da existência das coisas fora e independentemente da consciência humana sobre elas (KOPNIN, 1978). Enquanto os idealistas afirmam a primazia da ideia diante da existência da materialidade do mundo, o materialismo dialético não só afirma como sublinha que as coisas existem

independentemente da nossa consciência sobre elas - e isso diz respeito tanto ao que desconhecemos individualmente como ao que a ciência já desenvolveu e domina (CHEPTULIN, 1982).

No tocante à lógica, a dialética considera e incorpora categorias desconsideradas pela lógica formal e que são essenciais para a compreensão do movimento da realidade em pensamento. Por fim, ressalvamos novamente que a dialética toma o “conceito de trabalho” como categoria decisiva para a compreensão epistemológica (PINTO, 1979, p. 70).

3.3.2 O método em Marx

Com relação à dimensão ontológica e à dimensão epistemológica da realidade, apoiamo-nos em Martins e Lavoura (2018):

As investigações científicas, as quais possuem como estofo metodológico de análise o materialismo histórico-dialético, possuem como premissa central a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. Diante disso, há um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a *dimensão epistemológica* do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à *dimensão ontológica* dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens.

Esses autores nos reportam, com relação aos objetos e fenômenos do real, que eles possuem duas premissas:

Tal premissa carrega consigo duas importantes características, como assinalado por autores como Marx e Engels (2007), Lukács (1967) e Pinto, (1979): a primeira, a de que os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Nessas premissas, na qual temos claramente a existência da matéria independente da vontade dos homens e a possibilidade de apreensão dessa realidade pela investigação científica, surge outra característica do método apontado pelos autores:

Disso se desdobra a segunda característica do método em questão diante do postulado da dimensão ontológica como efetivamente anterior à dimensão epistemológica: a de que os objetos e fenômenos da realidade concreta podem ser apreendidos gnosiologicamente pelos homens. Ou seja, é possível compreender e explicar o que as coisas verdadeiramente são em sua existência efetiva (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Para analisar esse movimento histórico e propor um momento de síntese na sua teoria, Marx propôs um método que é materialista, histórico e dialético. De acordo com Lefebvre (2010), o método marxista é formulado a partir das seguintes etapas: 1. Partir da realidade; 2. Consideração de que existem aspectos contraditórios; 3. Análise da realidade para encontrar elementos contraditórios (leis do movimento) e 4. Retorno à realidade (síntese).

As etapas anteriormente citadas podem ser verificadas na citação a seguir:

Marx afirma que a idéia geral, o método, não dispensa de capturar cada objeto em sua própria essência. O método é apenas um guia, um arcabouço genérico, uma orientação para a razão no conhecimento de cada realidade. De cada realidade é preciso capturar as suas contradições particulares, o seu movimento de pesquisa e da análise, de modo a reconstituir em seu conjunto o movimento (a história) da coisa; individual (interno), a sua qualidade e as suas transformações bruscas. A forma (lógica) do método deve, então, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada; ela permite abordar de forma eficaz seu estudo, captando os aspectos mais gerais dessa realidade, mas não substitui jamais a pesquisa científica por uma construção abstrata. Mesmo que a exposição dos resultados obtidos tenha o aspecto da reconstrução da coisa, isso não é mais do que uma aparência: não existe construção ou reconstrução factual, mas um encadeamento de resultados, por exemplo, a história do Capital (LEFEVRE, 2010, p. 33 - 34).

A rigor, em Marx, o método é sempre a expressão da experiência humana acumulada e sistematizada sobre determinado objeto de investigação, em um determinado contexto sócio-histórico, e não um caminho a priori, um molde analítico, no qual o objeto tem que se encaixar. Essa perspectiva apriorística tem dominado as pesquisas na área das ciências sociais e humanas, inclusive na educação (MORADILLO, 2010). O método dialético criado por Marx, na sua teoria materialista, foi amplamente reconhecido e aplicado a diversas áreas do conhecimento, dentre elas a pedagogia (SAVIANI, 2008).

Para Marx, ao fazer a análise, decompõe-se e se recompõe o conhecimento indicado, que serviu de ponto de partida. A viagem do conhecimento se dá do mais complexo (ainda abstrato) ao mais simples e feito o retorno do mais simples ao mais complexo (já concreto). Assim, o concreto seria o resultado de um trabalho. Para Marx: “O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, é unidade na diversidade” (MARX, 2011, p. 54 *apud* KONDER, 1981, p. 36). Ademais:

O ponto de partida é o fenômeno real e dele fazemos abstrações, voltando diversas vezes ao fenômeno e fazendo novas abstrações em movimentos constantes de sucessivas aproximações. Como o movimento do real é histórico, não há possibilidades objetivas de se desvelar o real em sua plenitude, por isso, a necessidade de saturar ao máximo de determinações possíveis a cada nova aproximação, uma vez que enquanto mais saturarmos de determinações mais próximos chegamos do real concreto como síntese de múltiplas determinações (MARX, 2011a).

Segundo Prado Júnior (1979, p. 34 - 35), quem deu forma à lógica dialética foram Marx e Engels. Ambos preocupados em formular uma interpretação da história, acabam tomando por base a dialética de Hegel, que era uma dialética Idealista, baseada na Ideia Absoluta. Assim, ambos formularam uma nova interpretação da história, baseados no conceito de totalidade, luta de contrários, transformações qualitativas e relações entre as coisas. A preocupação de Marx não era formular um método para a filosofia e não era resolver o problema do conhecimento. O problema de Marx era dar uma interpretação à história e para onde ela caminhará. A lógica dialética de Marx e Engels tem uma determinada função histórica, que foi de servir de método de análise da natureza com um determinado fim. Nessa formulação, o conceito de trabalho tem uma grande centralidade.

Assim nos apoiamos em Cornejo (2019), para afirmar que a dialética é um método de pesquisa que consiste em analisar um problema visto como uma totalidade concreta, resultado de um processo histórico e em constante transformação. Para o método dialético, o processo de conhecimento é contínuo e nele o homem parte do concreto real e pelas abstrações formula conceitos simples. Esses conceitos, posteriormente, são juntados e se voltam ao concreto, o que não é mesmo concreto real inicial, mas sim um concreto pensado. Tal processo do pensamento se dá pelas duas negações sucessivas, a negação da negação, que leva a uma afirmação qualitativamente superior. Essa afirmação qualitativamente superior seria o resultado de múltiplas determinações, que nada mais são do que as variáveis de uma pesquisa.

Finalizando esse tópico, apontamos a relevância de fazer a correlação da ligação do movimento histórico, em que a humanidade vai reproduzindo e produzindo o conhecimento nas suas formas mais clássicas e repassando-o às novas gerações, que tendo a oportunidade dessa aproximação com o conhecimento, poderá, certamente, posicionar-se de uma maneira mais crítica e efetiva na sociedade.

3.4 A pedagogia revolucionária

Desenvolvida por Saviani com base na teoria Marxista, essa pedagogia revolucionária ainda carece de muitos estudos e aplicações. Ela certamente é um caminho a ser seguido na questão da luta de classes. Pretende-se, agora, apresentar os principais fundamentos filosóficos da Pedagogia histórico-crítica e um breve histórico do seu desenvolvimento. Percebe-se que não se trata de uma pedagogia hegemônica. Há muitos, inclusive, que a criticam e desaconselham a sua utilização, podendo estar movidos por interesses capitalistas das classes dominantes ou mesmo estar alienados aos seus próprios mundos, moldados por um sistema capitalista. Existem, ainda, os que preferem utilizar a pedagogias hegemônicas como a chamada pedagogia das competências (PERRENOUD, 1999), denominada como pedagogia do aprender a aprender, por Duarte (2001).

Duarte (2001) realizou diferentes pesquisas e estudos sobre as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, analisou vários documentos e classificou várias pedagogias propostas dentro do construtivismo, dentre elas: pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos na linha do “professor reflexivo”, dentre outras teorias. Ele nos traz uma grande contribuição no entendimento dessas pedagogias e evidencia o frágil suporte delas:

Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos. Mas essa é uma questão para outro momento. Tendo em vista os objetivos deste trabalho, passarei diretamente ao seu tema central, isto é, as relações entre as pedagogias do ‘aprender a aprender’ e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento (DUARTE, 2011).

O supracitado autor nos apresenta quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”:

São, portanto, duas idéias intimamente associadas: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. O terceiro posicionamento valorativo seria o de que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança. A diferença entre esse terceiro posicionamento valorativo e os dois primeiros consiste em ressaltar que além do aluno buscar por si mesmo o conhecimento e nesse processo construir seu método de conhecer, é preciso também que o motor desse processo seja uma necessidade inerente à

própria atividade do aluno, ou seja, é preciso que a educação esteja inserida de maneira funcional na atividade da criança, na linha da concepção de educação funcional de Claparède (1954). O quarto posicionamento valorativo é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, ou seja, enquanto a educação tradicional seria resultante de sociedades estáticas, nas quais a transmissão dos conhecimentos e tradições produzidos pelas gerações passadas era suficiente para assegurar a formação das novas gerações, a nova educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos.

Trazemos na análise das pedagogias do “aprender a aprender” as cinco ilusões propostas por Duarte, que podem ser contempladas no Quadro 3, p. 187, no Capítulo 6.

Conforme nos aponta Saviani (2019, p. 93), a atividade educativa pressupõe sempre, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, conseqüentemente, de educação. Essa última, quando assume o caráter de uma teoria que orienta, de forma intencional, a prática educativa, chama-se pedagogia. Assim, as pedagogias se diferenciam, num primeiro nível, que se situa no âmbito dos pressupostos, pela concepção de mundo, de homem e de sociedade.

Sabemos que o termo pedagogia, na visão de Saviani, reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa, buscando equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando de modo geral ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino aprendizagem. A PHC foi surgindo a partir de alguns acontecimentos, como observamos em Saviani. Lançado em 1983, o livro “Escola e Democracia” é uma coletânea de artigos do autor, que foram publicados entre 1981 a 1983. O livro foi dividido em quatro capítulos, nos quais Saviani (2008a) apresenta o diagnóstico das principais teorias pedagógicas, mostrando as suas contribuições, os seus limites e anunciando a necessidade de uma nova teoria. No segundo capítulo “[...] é o momento da denúncia. Pela via da polêmica, procura-se desmontar as visões que se acreditavam progressistas de modo a que se abra caminho para a formulação de uma alternativa superadora” (SAVIANI, 2008, p. xxvii). Já no terceiro são apresentadas “as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria” (SAVIANI, 2010, p. 421), esclarecendo-se, no capítulo quarto, “as condições de sua produção e

operação em sociedades como a nossa, marcada pelo primado da política sobre a educação” (SAVIANI, 2008, p. 28).

Nesse livro, Saviani faz, inicialmente, uma análise da realidade educacional brasileira e analisa quais são as principais teoria pedagógicas em vigor no Brasil. Além de identificar as principais teoria pedagógicas e educacionais, o autor faz uma classificação das teorias pedagógicas em dois grupos principais. A Pedagogia Hegemônica se interessa em manter a ordem e a dominação da sociedade e pedagogias contra hegemônicas busca orientar a educação, no sentido de modificar a sociedade como se apresenta.

Assim, as pedagogias hegemônicas servem aos interesses capitalistas, querem manter o domínio sobre as classes trabalhadoras e procuram estabelecer uma educação fragmentada, que não permita o desenvolvimento pleno do sujeito. Enquanto as contra hegemônicas estão na contramão do processo e lutam para proporcionar a classe economicamente mais desfavorecida, equipara-se pelos estudos, podendo, assim, contribuir para a busca por um mundo com menos desigualdades.

Saviani identificou a questão da marginalidade nas escolas, verificou muitas crianças analfabetas, muitas sem escola e um ensino que, muitas vezes, ocorria sem nenhuma preocupação, com um desenvolvimento pleno da pessoa. Pelos seus estudos, Saviani pôde verificar que cada teoria pedagógica tratava de uma forma a questão da marginalidade, como já discorreremos anteriormente no item 3.2.2.

Assim, o viés que permeia todas as discussões é o fato da questão da marginalidade não ter sido resolvida por nenhuma das pedagogias em uso. Saviani dividiu as teorias em: “Teorias não-críticas”, composto pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Essas pedagogias entendem a educação como instrumento de equalização social, ou seja, fator de marginalidade. Já o segundo grupo, nomeado de “Teoria crítico-Reprodutivista”, que abarca a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria Dualista compreendem a escola como aparelho de discriminação social, ou seja, fator de discriminação.

Após realizar estudos detalhados de como cada uma destas teorias irá tratar a questão da marginalidade, Saviani, como podemos verificar, a seguir, encontra uma lacuna nas teorias pedagógicas utilizadas no Brasil, apoiando-se, assim, nas ideias

de Marx e com base no materialismo histórico-dialético propõe essa pedagogia. O autor realiza um trabalho com os conteúdos nas suas formas mais desenvolvidas. Dessa forma, o autor propõe o que chamamos hoje de Pedagogia histórico-crítica, como Pedagogia revolucionária:

Saviani então, em explícito procedimento de polêmica contra a visão descontextualizada que os escolanovistas difundiram sobre a escola tradicional, formulou três teses: “do caráter revolucionário da pedagogia da essência [pedagogia tradicional] e do caráter reacionário da pedagogia da existência [pedagogia nova]”; “do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudocientífico dos métodos novos”; “de como, quando mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma ordem democrática” (SAVIANI, 2008, p. 30).

Ao desenvolver a sua teoria pedagógica, Saviani encontrou algumas dúvidas em relação à nomenclatura da teoria, pois uma das suas grandes preocupações era a de não causar confusões com relação a outros nomes semelhantes utilizados e, principalmente, era uma intenção deixar bem claro que as ideias dessa pedagogia eram bastante diferenciadas:

No início das discussões que culminaram na elaboração de um nome para a nova teoria educacional que emergia e concomitante aos acontecimentos políticos e sociais daquele período, foi realizada a I Conferência Nacional de Educação em 1980, onde o professor Dermeval Saviani fez uma fala, na qual questionou algumas ideias até então comumente aceitas em relação às diferenças e oposições entre a pedagogia tradicional e a pedagogia da escola nova. Sua exposição foi gravada, e transcrita e, posteriormente, publicada em formato de artigo no primeiro número da Revista da ANDE (SAVIANI, 2011b).

Logo depois da conferência da Revista da Associação Nacional de Educação (ANDE) e com a publicação do artigo, ele tinha a clara intenção de causar alvoroço entre os seus pares, o que de fato ocorreu. Com as suas colocações, foram abertos espaços para várias dúvidas e questionamentos com relação ao sistema de ensino brasileiro, principalmente quanto à escola nova e à escola tradicional como ele mesmo nos aponta:

No ano seguinte, em novembro de 1981, quando participei de um seminário sobre a estrutura do ensino na universidade brasileira na Universidade Federal de São Carlos, já no final do debate apareceu uma pergunta indagando se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova. Respondi em tom jocoso: bem, isto é uma coisa que espero esclarecer em um outro texto que estou pensando em elaborar e que provavelmente se chamará ‘Para além da teoria da curvatura da vara’. De fato, no número 3 da Revista da Ande foi publicado, em 1982, o artigo ‘Escola e democracia II: para além da teoria da curvatura da vara’, que veio a constituir o capítulo III do livro Escola e democracia, cuja primeira edição é de 1983. Nesse texto, estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de Pedagogia histórico-crítica, que,

mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas, aparecia com o nome de pedagogia revolucionária (SAVIANI, 2011c, p. 117)

Isso posto, apresentamos um breve relato do surgimento dessa teoria educacional, que apesar de tão nova, carrega em si a semente da esperança, de juntamente, aliada por outros movimentos, colocar-se como um possível caminho para o combate ao capitalismo. A denominação do seu nome veio após várias reflexões e buscas, conforme nos descreve o próprio autor:

A denominação histórico-crítica veio como um desdobramento desse processo. Na PUC-SP, os alunos passaram a me cobrar a oferta de uma disciplina optativa que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária. Claro que eu poderia atender a essa demanda, sem dúvida, justificada. Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome de pedagogia revolucionária. Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada (SAVIANI, 2011c, p. 117).

Dessa forma, Saviani expõe, na sua narrativa, as ideias para nomear a nova teoria pedagógica, por ele proposta. Até conseguir um nome adequado, o autor nos conta que chegou, inclusive, a tratá-la por outros nomes e só obteve o nome atual depois de algumas reflexões:

[...] a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias críticas reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão Histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina Pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver (SAVIANI, 2011c, p. 119).

Assim, Saviani nos aponta a relevância de compreendermos a questão do desenvolvimento histórico, com o apoio do desenvolvimento educacional e de deixar claro que as ideais dessa pedagogia estavam relacionadas:

[...] o que eu quero traduzir com a expressão Pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. (SAVIANI 2011c, p. 76).

Sendo esse o principal motivo para que a PHC não fosse incorporada a outras correntes já existentes, além evidente de denotar seu caráter contraditório e dialético, Saviani ainda reforça:

[...] a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à sua própria superação. A questão era, pois, a seguinte: como compreender a educação nesse movimento histórico? Tratava-se de percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista, na qual se inseria, podendo não apenas ser um elemento de reprodução, mas um elemento que impulsionasse a tendência de transformação dessa sociedade (SAVIANI, 2011c, p. 79).

A Pedagogia histórico-crítica deixa bem claro as suas intenções em contribuir para a luta contra o capitalismo, mas com plena consciência que a escola sozinha não tem o poder de fazer a revolução social. Ela entende, apoia e reforça a questão das lutas de classes, da força dos movimentos e da classe trabalhadora no enfrentamento das grandes diferenças postas pelo capitalismo, uma vez que a educação possui características próprias para contribuir com a transformação social.

Uma vez compreendido o histórico de surgimento e nomenclatura, nos propomos, no próximo tópico, a fazer um aprofundamento nos fundamentos dessa teoria pedagógica de inspiração marxista.

3.5 Uma pedagogia marxista

Ao tratarmos de uma pedagogia com fundamentos marxistas precisamos estar atentos ao fato de que não se trata simplesmente de uma pedagogia socialista, como Saviani nos aponta que alguns outros autores tentaram fazer:

[...] concluo que, para a construção de uma pedagogia inspirada no materialismo histórico, não basta recolher as passagens das obras de Marx e Engels diretamente referidas à educação, como o fizeram Dommanget (1972, p. 321-348), Rossi (1981; 1982), Dangeville (1976) e mesmo Manacorda (1964; 1991), que acrescenta lúcidas e pertinentes reflexões úteis, sem dúvida, à construção de uma pedagogia marxista. Também não é suficiente perscrutar as implicações educacionais do conjunto da obra dos fundadores do materialismo histórico, como o fez Suchodolski (1966) (SAVIANI, 2011).

Saviani chama a atenção para a especificidade e o caráter revolucionário da escola. Ele nos faz refletir sobre como o ambiente escolar é propício e fecundo,

quando devidamente utilizado na transformação intelectual e processo de desenvolvimento:

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2011c, p. 11).

Saviani teve o privilégio de realizar, naquela época, alguns estágios no exterior, onde teve essa aproximação com os estudos de Marx e outros colaboradores, como é o caso de Gramsci. Muitas das suas teorias foram inspiradas nas ideias da escola unitária de Gramsci:

Fiz uma primeira aproximação nessa direção ao formular a proposta da pedagogia histórico-crítica. Para tanto, recorri a alguns textos fundantes de Marx, especificamente à distinção entre produção material e não-material, tendo em vista a caracterização na natureza e especificidade da educação (MARX, 1978). Igualmente recorri ao texto 'O método da economia política' (MARX, 1973, p. 228-240) ao estruturar o método da pedagogia histórico-crítica, ocasião em que indiquei de onde eu retirava o critério de cientificidade do método pedagógico proposto: 'não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no 'método da economia política', concluindo que 'o movimento que vai da síntese ('a visão caótica do todo') à síntese ('uma rica totalidade de determinações e relações numerosas') pela mediação da análise ('as abstrações e determinações mais simples') constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino)' (SAVIANI, 2007a, p. 74).

Em síntese, Saviani, ao fazer a análise do todo para compreender as suas partes, pôde realizar a ligação entre a teoria educacional e a visão de mundo. Quando ele verifica que a escola irá influenciar na sociedade da mesma forma que a sociedade influencia dentro da escola, a questão da dialética e do movimento, afirma que:

Quanto às bases teóricas da Pedagogia histórico-crítica, é óbvio que a contribuição de Marx é fundamental. Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura

compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011c, p. 119-120).

Desse modo, observamos aqui a importância do desenvolvimento da linguagem de códigos pela escrita, o que nos diferencia de outras espécies. Além da comunicação, há o registro que é passado de uma geração a outra. Cada geração deverá desenvolver e transformar o que herdou para as outras que virão. Isso não impede a iniciativa de desenvolvimento das novas gerações. O próprio Saviani ressalta que:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2011c, p. 121).

Viera Pinto (1979) nos coloca que o primeiro traço essencial da ciência é que ela exige um estudo metódico da realidade, em segundo que ela exige a validação de um conceito universal dependente de sua historicidade, isso é, como ele foi produzido e seu alargamento quando extrapola seus limites históricos. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 69) afirmam que:

É nessa dimensão de totalidade e unidade que o saber científico se circunscreve na inseparabilidade de teoria (representação objetiva do real) e prática (capacidade de ação e intervenção na realidade concreta). O conhecimento, portanto se desenvolve dialeticamente de forma sensorial e racional, isto é, sob a base da relação empírico-sensorial entre sujeito e objeto do conhecimento, mas que supera ao transformar sensações em palavras e estas em conceitos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 69).

Podemos identificar que essa profícua articulação teórica não se dá apenas nas elaborações gerais, mas sempre acompanha os fundamentos da Pedagogia histórico-crítica. O método de Marx é abordado por Saviani na sua elaboração do método de ensino, conforme ele próprio registrou (SILVA, 2017, p. 52):

O ponto que tenho trabalhado se reporta ao texto de Marx, 'Método da economia política', que está no livro Contribuição à crítica da economia política (Marx, 1973, pp. 228-237). Nele explicita-se o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síntese à síntese, pela mediação da análise. Procurei de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos (SAVIANI, 2011c, p. 120).

Marx não foi a única inspiração para a construção da teoria pedagógica de Saviani, ele também se inspirou em outros autores marxistas. Isso foi necessário para que ele pudesse discorrer sobre outras especificidades da educação. Um dos grandes autores marxistas que muito contribuíram para a construção de sua teoria foi Gramsci:

Além de Marx, Gramsci que, dentre os teóricos marxistas, foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele lancei mão da categoria “catarse” para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. Pareceu-me que a acepção gramsciana do termo “catarse”, entendendo-a como a “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53) se revelava perfeitamente adequada para exprimir o momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2007a, p. 72)

Saviani nos mostra que foi preciso um estudo profundo das teorias existentes, analisando todos os seus ângulos, para que então pudesse verificar as lacunas por elas deixadas e propor uma teoria que as preenchesse. Temos plena consciência de que a PHC ainda está no seu início e é um projeto que carece de muita luta para ser devidamente implementado no sistema capitalista.

Quanto as fontes teóricas da Pedagogia histórico-crítica, tenho me reportado mais frequentemente àquelas de caráter específico e diferenciador. Daí a referência ao materialismo histórico, em cujo âmbito se situam as fontes específicas dessa teoria pedagógica. Mas é importante considerar que essas fontes nos remetem aos clássicos, entendidos, aqui, em sentido amplo. Com efeito, apenas com a contribuição de Marx não se evidenciaria e não se viabilizaria a formulação da teoria que está sendo proposta. É necessário fazer a discussão com outros clássicos, mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra, não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos se foram explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram (SAVIANI, 2011c, p. 124).

Segundo Silva:

Podemos identificar que, além de Karl Marx (Alemanha, 1818-1883), os principais autores que influenciaram nas elaborações iniciais da Pedagogia histórico-crítica foram: Antonio Gramsci (Itália, 1891-1937), Mario Alighiero Manacorda (Itália, 1914-2013), Bogdan Suchodolski (Polônia, 1903-1992), George Snyders (França, 1917-2011), o livro *Dialética do Concreto* de Karel Kosik (República Checa, 1926-2003), e o livro *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (Espanha/México, 1915-2011). Estes foram os principais autores marxistas que, inicialmente, auxiliaram o professor Saviani

na elaboração de uma nova teoria educacional, que buscou superar tanto as concepções acríticas quanto as críticas reprodutivistas (SILVA, 2017, p. 54).

Dessa forma, não podemos deixar de citar aqui outros importantes elos da pedagogia histórico-crítica: uma escola da psicologia, conhecida como Psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros) e, por outro lado, uma escola filosófica conhecida como Escola de Budapest (Lukács, Heller, Markus).

No Brasil, destacamos os estudos de Newton Duarte, que defendeu a tese de doutorado (DUARTE, 1992), com o objetivo de desenvolver, no interior da Pedagogia histórico-crítica, a compreensão teórica do papel, na formação dos indivíduos, da apropriação das objetivações mais ricas do gênero humano, com destaque para a ciência, a arte e a filosofia. O seu aprofundamento teórico da análise e constituição dos seres humanos contribuíram para a aproximação desse pesquisador da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev, Luria, Elkonin, entre outros teóricos. Em 1996, ele publicou um artigo na Revista de Psicologia da USP, na qual defendeu cinco teses:

[...] 1) para se compreender o pensamento de Vygotsky e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2) a obra de Vygotsky precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3) a Escola de Vygotsky não é interacionista nem construtivista; 4) é necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediando a leitura que os educadores brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vygotsky; 5) uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vygotsky se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica (DUARTE, 1996, p. 17).

Duarte, nos seus estudos posteriores, verificou a tentativa de apropriação da teoria, na qual fez uma contundente crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vygotskyana (DUARTE, 2011). Não podemos deixar de citar as importantes contribuições dos vários pesquisadores brasileiros no desenvolvimento dos estudos da Pedagogia histórico-crítica.

A teoria educacional desenvolvida pela Pedagogia histórico-crítica, inicialmente elaborada pelo professor Dermeval Saviani, tornou-se uma construção coletiva e vem se fortalecendo cada vez mais no âmbito contra hegemônico da educação. Para essa teoria, estamos:

[...] diante de uma situação em que, mais do [que] nunca, se faz necessário resistir e lutar pela transformação da sociedade de modo a superar os entraves que caracterizam a atual ordem social, caminhando em direção a uma forma social em que os homens – todos os homens – possam se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da

humanidade ao longo de sua existência. Evidentemente, no estágio histórico já atingindo, esse movimento de transformação não pode mais ser deixado à mercê de uma evolução natural e espontânea. Necessita, ao contrário, ser organizado de forma voluntária e consciente de modo a superar a atual divisão e desumanização do homem, seja ele considerado como indivíduo ou como classe. E, por se tratar de um processo voluntário e consciente, não pode prescindir do concurso da educação. Eis como a educação socialista, enquanto uma concepção pedagógica voltada explicitamente para a superação das divisões apontadas, resulta extremamente atual e pertinente no quadro das transformações que se processam na realidade em que vivemos. Essa realidade é ainda, no entanto, uma sociedade marcada pela divisão em classes (SAVIANI, 2008, p. 245-246).

Desse modo, é o próprio Duarte que nos fala do caráter coletivo dessa pedagogia de caráter marxista. São muitos os pesquisadores de destaque, em todo o Brasil e vários grupos que vão se fortalecendo a cada ano, com publicações de artigos, teses e dissertações. Só assim vamos construindo o cenário para seu o funcionamento efetivo no Brasil:

[...] exige por parte de quem a ela se alinha um posicionamento explícito perante a luta de classes e, portanto, perante a luta entre o capitalismo e o comunismo. Quem prefira não se posicionar em relação à luta de classes não poderá adotar de maneira coerente essa perspectiva pedagógica (DUARTE, 2011, p. 7).

Assim, temos a plena consciência que sua efetivação só será realmente possível numa sociedade comunista. Contudo, pelo seu movimento de contradições, ela vai travando uma luta na sociedade capitalista que se põe. Observamos as grandes contradições que ocorrem dentro do espaço da escola, em relações em que ficam subentendidas as características do capitalismo que vivenciamos. Nesse espaço, travamos as nossas lutas silenciosas e buscamos superar o modelo de exploração do homem pelo homem. Apesar de termos uma mesma constituição, somos tratados de formas variadas, conforme interesses que despertamos ou não mediante aquilo que acumulamos ou não.

Entendido o contexto histórico do desenvolvimento da PHC, num momento crítico no país, esse grande educador, que pôde perceber o que muitos não tiveram a sensibilidade de enxergar, ou acharam mais proveitoso que tudo se mantivesse como está, servindo ao interesse de poucos. partimos, na sequência, para a análise documental do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA. Para tanto, nos apoiaremos nos principais teóricos da área da PHC.

4 O INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA

O Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia, conhecido em vários municípios da Bahia como IFBA, é uma instituição centenária desde o seu surgimento, a partir de uma escola de artífices. Essa instituição atravessou o século e certamente contribuiu para a transformação de inúmeras pessoas ao longo desses anos.

O IFBA passou por vários momentos de transição, expansão e mudança no seu perfil educacional e formativo. Atendeu públicos e cursos diferenciados: mas o que provocou tantas modificações? Quais foram as necessidades de tantas transformações ao longo do tempo?

Se fizermos uma análise do desenvolvimento histórico nesses últimos cem anos, certamente responderemos a muitas questões postas. O aumento da população, o aumento das tecnologias, uma maior conscientização da importância de se estudar, além do maior estímulo de vagas e ofertas em regiões diferenciadas foram fatores importantes para o crescimento institucional. Do ponto de vista legal, podemos referenciar as mudanças nas políticas públicas federais educacionais, no sentido de, inicialmente, a federalização de algumas instituições e, posteriormente, outras políticas públicas de expansão da rede federal, fato que ocorreu no governo do Presidente Lula, após muitos anos sem investimentos específicos para a expansão de cursos, contratação e realização de grandes concursos públicos na área educacional.

Os Institutos Federais são definidos como “autarquias federais, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” e são “instituições de ensino superior pluricurriculares” (BRASIL, 2004b). Legalmente, havia um discurso de que havia interesse na criação dos institutos:

estruturar um conjunto de Institutos que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais [...] vinculando a oferta pública de educação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável (BRASIL, 2008, p. 2).

Os CEFETs,⁶ se transformaram em IFETs, que foram criados e, posteriormente, expandidos em áreas onde havia determinado número populacional

⁶A caracterização dos CEFETs exibida nessa seção está definida no Decreto no 5.224/2004 (BRASIL, 2004b). Optou-se, em grande parte, pela forma acima de apresentação para evitarmos a indicação excessiva de artigos e parágrafos. Os trechos entre aspas são literais em relação a esse decreto.

e carência de escolas com formação específica. O documento oficial apresenta como finalidade: “Um novo modelo de instituição educacional e tecnológica” para o país, cuja defesa do projeto:

Tem ainda, no art. 2º, por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2004b, p. 4).

Observamos que na transformação em IFETs e na expansão, havia realmente a intenção de criação de instituições diferenciadas no país, no que se refere à pesquisa, ensino e extensão. Ainda era necessário que esses institutos oferecessem níveis diferenciados de ensino. Observamos uma preocupação com o desenvolvimento regional na expansão, que procurou atender regiões com poucas ou nenhuma escola.

Em tese, possuem como preocupações básicas na sua forma de atuação ‘conjugação, no ensino, da teoria com a prática’; ‘articulação verticalizada e integração da educação tecnológica aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia’; ‘oferta de ensino superior de graduação e de pós-graduação na área tecnológica’; ‘oferta de formação especializada em todos os níveis de ensino, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico’; ‘realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços’; “desenvolvimento da atividade docente, abrangendo os diferentes níveis e modalidades de ensino’; ‘utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino’; ‘desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade’; ‘estrutura organizacional flexível, racional e adequada às suas peculiaridades e objetivos’; e ‘integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo’ (BRASIL 2004).

No decreto de criação, ainda era esperado que concomitantemente ao ensino médio, fosse ofertada a educação profissional, de acordo com interesses e possibilidades regionais. Era ainda previsto que as novas instituições atendessem à grande carência de docentes em áreas específicas, como: a biologia, a física, a matemática e a Química. Não podemos deixar de mencionar a preocupação em se trabalhar com a educação de jovens e adultos, que foi contemplada no projeto dos IFEs.

No que concerne ao processo de ‘ensino’ propriamente dito, devem ministrar ‘educação profissional técnica de nível médio, de forma articulada com o ensino médio, destinada a proporcionar habilitação profissional para os diferentes setores da economia’; ‘ensino superior de graduação e de pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; ‘cursos de licenciatura, bem como

programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica'; 'ofertar educação continuada, por diferentes mecanismos, visando à atualização, ao aperfeiçoamento e à especialização de profissionais na área tecnológica'; 'cursos de formação inicial e continuada (FIC) de trabalhadores, incluídos a iniciação, o aperfeiçoamento e a atualização, em todos os níveis e modalidades de ensino'; além da 'educação de jovens e adultos (EJA), contemplando os princípios e práticas inerentes à educação profissional e tecnológica (RIBEIRO, 2018, p. 83).

No que tange às atividades relacionadas à pesquisa, pós-graduação e extensão, convém destacar que o decreto nº 224/2004 aponta a necessidade de atender aos interesses e problemas regionais. Observamos que no caso do campus de Porto Seguro, por exemplo, foram criados, inicialmente, os cursos técnicos de alimentos, devido à característica de turismo regional e à existência de um grande parque hoteleiro, com demanda de pessoas com formação técnica para manipular e preparar alimentos em grande escala. O curso técnico em informática veio para atender a grande demanda de profissionais administrativos no parque hoteleiro, que está entre os maiores do Brasil. Um dos propósitos da sua criação foi o de:

Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções tecnológicas de forma criativa e estendendo seus benefícios à comunidade'; 'estimular a produção cultural, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico e tecnológico e o pensamento reflexivo'; 'estimular e apoiar a geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão, identificados com os potenciais de desenvolvimento local e regional'; e, 'promover a integração com a comunidade, contribuindo para o seu desenvolvimento e melhoria da qualidade de vida, mediante ações interativas que concorram para a transferência e aprimoramento dos benefícios e conquistas auferidos na atividade acadêmica e na pesquisa aplicada' (RIBEIRO, 2018, p. 84).

Para se chegar à tão sonhada expansão da rede federal, que passou sobre a forma de projeto na mesa de vários presidentes. Foi necessário muito empenho e coragem, principalmente do ponto de vista de um investimento em longo prazo, como é o caso da educação, em regiões de muita pobreza e exploração social. Muitos eram os interesses para o continuísmo da situação.

Tal processo veio se arrastando desde os anos 1990, e oficialmente a partir de 1998, ainda no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), mas só foi colocado em efetividade no governo Lula; justamente o governo que tinha como um propósito retomar ou incentivar o ensino médio integrado à educação profissional (LIMA FILHO, 2005), mas, se formos observar a Lei no 11.184/2005, que transformou o CEFET-PR em UTFPR,⁷ veremos que

⁷ Não é uma preocupação nossa nessa pesquisa abordar a criação da universidade tecnológica. Apenas fizemos o registro de que a lei que criou a UTFPR autoriza essa instituição a ofertar cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive de forma prioritária, mas não é isso que ocorre, conforme

existem também algumas semelhanças tanto com os CEFETs, quanto com os IFs (RIBEIRO, 2018, p. 85).

A população brasileira tinha anseios por uma educação pública de qualidade e que ofertasse também o chamado nível médio. Apesar de realizar uma oferta ainda restrita para algumas regiões, o país já tinha uma oferta pública de excelência nas universidades públicas. No que se refere aos cursos técnicos, havia carência em várias regiões do Brasil, apesar de ainda existir uma tendência por parte de alguns em desvalorizar em vários sentidos o trabalho manual, em função do intelectual. Ciaviatta aponta que:

Seria uma espécie de 'aspiração universal brasileira' ao ensino superior. A autora trabalha com a 'hipótese de que todo ou quase todo o sistema federal de educação tecnológica aspira a ser universidade', a qual ela coloca como uma questão histórica da expressão do dualismo estrutural na sociedade brasileira. Enfim, de valorizarmos o trabalho intelectual, associado ao ensino superior, e menosprezarmos as atividades manuais, consideradas inferiores, associadas a cursos técnicos (CIAVATTA, 2010, p. 160).

Concordamos com a afirmação acima, pois percebemos claramente a questão do curso de licenciatura em Química. Atualmente, ainda uma forte de tendência de alguns docentes e mesmo discentes em valorar, de forma diferenciada, as áreas do conhecimento, como as disciplinas das áreas chamadas pelos próprios de núcleo duro. Seria a área das humanas então o núcleo mole? São diversificados os posicionamentos, apesar de que observo uma crescente melhora nos últimos anos de docência. Observamos colegas docentes e técnicos, que apostam num maior fortalecimento dessas áreas, as quais prefiro nomear de disciplinas técnicas. Segue-se a lógica do mercado capitalista, sem muitas vezes compreender todo esse processo.

Contudo, também observamos o grupo contrário à ideia de seguir a lógica capitalista, pessoas que apostam numa educação pública e de qualidade, que poderá transformar pessoas e vidas; uma escola que ofereça uma educação integral da pessoa humana, mesmo que essas pessoas ainda não tenham tido a devida aproximação com uma pedagogia crítica.

Assim, como podemos observar, na maioria das escolas onde atuamos, que existe e sempre irá existir o conflito de ideias e de posições políticas, educacionais e

o relatório de gestão do exercício 2016. Ademais, existe essa possibilidade de oferta de cursos técnicos de nível médio nos CEFETs e IFs

pedagógicas. São essas diferenças que fortalecem a pesquisa, a busca pelo conhecimento e a comprovação dos fatos. Isso é comum na sociedade e nos diversos ambientes, educativos ou corporativos onde convivem os mais variados sujeitos sociais. Muitos buscam a aproximação com o real, enquanto outros preferem viver nos seus mundos imaginários.

Atualmente, essas divisões de ideias, sobretudo na política, parecem estar mais assoberbadas. Vivenciamos uma luta das ideias obscurantistas contra as verdades das ciências. Devido a esse fato, enfatizamos a relevância de utilizarmos a PHC na formação de nossos docentes. Precisamos trabalhar com mais intensidade na demarcação de nossos territórios na luta contra o capitalismo. Como nos aponta Saviani, a sociedade vai influenciar nas relações dentro da escola da mesma forma que a escola vai influenciar na sociedade.

Nos estudos realizados por Ribeiro a respeito das principais semelhanças entre os Institutos federais e as universidades, observamos que:

Retomando então, resumidamente, as semelhanças explicitadas na legislação entre os IFs, CEFETs e UTFPR, temos a seguinte situação: a) oferta de educação profissional com atuação em todos os níveis de ensino (Cursos Básicos e FIC; Ensino Médio Integrado/Subsequente/Concomitante; Ensino Superior – Cursos Superiores de Tecnologia, Bacharelados, Licenciaturas/Mestrado/Doutorado); b) compartilhamento de recursos humanos e de infraestrutura⁸; c) necessidade de interagir com as comunidades locais e regionais; d) prioridade (ou foco) na pesquisa aplicada; e) estrutura multicampi; e, e) autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (RIBEIRO, 2018, p. 86).

O mesmo autor ainda nos aponta, com relação às diferenças entre os CEFETs, os IFs e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná:

Em relação às diferenças, destacamos alguns aspectos apresentados abaixo. No caso dos CEFETs, embora classificados como instituição federal de ensino superior, não possuem autonomia para registrar os diplomas nesse nível de ensino, diferente das demais que dispõem dessa prerrogativa. Ou melhor, os IFs e a UTFPR são detentores de status ou equiparação as universidades federais, conseqüentemente, detêm os mesmos benefícios e deveres concernentes à regulação, supervisão, avaliação e autonomia para criarem cursos de nível superior. Tanto a UTFPR, quanto os CEFETs não possuem limitação na oferta de vagas nos diferentes níveis de ensino. Já os IFs possuem por determinação da Lei nº 11.892/2008, no art. 8º, a obrigação de ofertar, em cada exercício, um determinado limite mínimo de vagas, assim

⁸ Os itens 1 e 2 acima abrangem a concepção de verticalização em educação, que é uma característica destacada nessas instituições, a qual proporciona uma formação ampliada, podendo interagir diferentes grupos de estudos, pesquisa e extensão com estudantes e servidores de diferentes níveis de ensino, às vezes em grupos distintos, às vezes em um mesmo grupo.

distribuídos: a) 50% de suas vagas para os cursos de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados; b) 20% de suas vagas para os cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008b). Posteriormente pelas Portarias MEC nº 818/2015 (2015g) e MEC/SETEC no 25/2015 (BRASIL, 2015a) (RIBEIRO, 2018, p. 87).

Entre as diferenças apontadas, ainda podemos ressaltar outras que também são importantes para compreendermos melhor a estrutura e organização dessas instituições: uma é com relação ao orçamento. A lei de criação dos institutos federais permite que cada campus tenha a sua própria proposta orçamentária, sendo excluídos os recursos de pagamento de pessoal, encargos e benefícios dos servidores. Essa autonomia visa facilitar a questão de burocracia nos gastos do campus, permitindo ao gestor ter maior liberdade em definir os seus custeios, conforme a Lei solicita.

Com relação ao processo de consulta ou eleição para os cargos máximos das instituições, cada um tem na regulamentação características próprias, como observamos a seguir:

Para os CEFETs e os IFs esteja assegurado o processo de escolha direta por parte da sua comunidade interna, sendo o vencedor do pleito obrigatoriamente nomeado pelo Presidente da República. Para a manifestação no cômputo de votos, nos CEFETs, segundo o Decreto no 4.877/2003 (BRASIL, 2003b), a equivalência de pesos entre os seus segmentos se dá na proporção de 2/3 para os servidores (docentes e técnicos administrativos) e 1/3 para os discentes. Nos IFs, a mesma lei da sua criação garante a paridade de 1/3 para cada segmento (1/3 docentes, 1/3 técnicos administrativos, 1/3 discentes). Diferentemente, a UTFPR obedece ao Decreto no 1.916/1996 (BRASIL, 1996), com alterações do Decreto no 6.224/2007 (BRASIL, 2007b), o qual faculta um processo de consulta (ou pesquisa) nos mesmos moldes das Universidades Federais, regulamentada pelo seus respectivos Conselhos Superiores (órgão máximo da instituição), desde que obedeçam à formação de uma lista tríplice, em que o colégio eleitoral tenha um mínimo de 70% de docentes para definição dessa lista e, no caso de consulta à comunidade, a manifestação do segmento docente terá o peso de 70% no total de votos.

Deixa-se claro que, ao final do processo, o diretor será nomeado dentro da lista tríplice pelo Presidente da República. Apesar dos grandes avanços, recentemente, ainda tivemos alguns episódios que indicavam um certo autoritarismo; como foi o caso da nomeação de alguns reitores que não foram os mais bem votados da lista tríplice. A secretaria de Educação Média e Tecnológica nos aponta que:

O registro de que intelectuais bem-conceituados e militantes da causa de uma educação 'crítica' assumiram cargos importantes no âmbito do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), inclusive portadores de um 'arsenal teórico' e produção acadêmica de destaque, envolvendo as temáticas da 'politécnica', 'educação unitária', 'currículo integrado', 'trabalho como

princípio educativo', 'Pedagogia histórico-crítica', 'educação e trabalho', 'marxismo e educação', 'educação de jovens e adultos' (EJA), dentre outras. O que demonstra em boa medida que existiam elementos para a demarcação de uma política mais à esquerda no espectro partidário, como foi o caso da Prof.^a Dra. Marise Nogueira Ramos, que foi Diretora de Programa, no período 2003-2004, da então Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) (BRASIL, 2004).

No que diz respeito a uma mudança nos rumos da educação prática nos institutos federais, não temos dúvidas das grandes contribuições proporcionadas por essas ações de fomentar essas instituições com ideias e interesses mais voltados para a esquerda. O próprio IFBA certamente se beneficiou desses direcionamentos na escolha da pedagogia orientadora das suas práticas pedagógicas. Não podemos deixar de ressaltar a importante parceria da UFBA nessas construções. O IFBA sempre manteve vários intercâmbios com essa Universidade e os mantém até na atualidade, e como é o exemplo da parceria no Doutorado Interinstitucional (DINTER), que potencializa a formação dos docentes das áreas de ensino de ciências do IFBA. Tudo isso é estabelecido em acordos e editais públicos.

A Lei de transformação das ETFs em CEFETs não se deu de forma automática, até porque a própria lei estabelecia que essa “conversão” ocorreria obedecendo aos termos do seu art. 3º da Lei 8.948/1994. Dessa forma, esse foi um processo de transição, que respeitou o tempo necessário aos ajustes precisos para a mudança:

[...] § 1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo será efetivada gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. § 2º A complementação do quadro de cargos e funções, quando necessária, decorrentes da transformação de Escola Técnica Federal em Centro Federal de Educação Tecnológica, será efetivada mediante lei específica. § 3º Os critérios para a transformação a que se refere o caput levarão em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro (BRASIL, 1994).

No estado da Bahia, conforme nos aponta o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), num breve relato da implantação da Unidade de Ensino Descentralizada de Porto Seguro, que depois irá se transformar no Campus Porto Seguro:

‘Associação Escola Brasil Profissional’⁹ cujo prédio original já existia, e era oriundo de recursos do PROEP localizada na cidade de Porto Seguro, foi um dos casos do setor comunitário que contou com recursos do PROEP, na ordem de R\$ 2.168.630,24, através do Convênio no 073/1999. Em 2004, foi constatado que esse convênio estava expirado desde 04 de novembro de 2003 e foi marcado por uma série de irregularidades, não só na estrutura física da construção, como também na total falta de organização administrativa do grupo responsável pela manutenção da associação e, no período maio/2003 a 2004, o prédio havia sido invadido por desabrigados das chuvas que caíram na região em maio de 2003 (BRASIL, 2007).

A Unidade Descentralizada (UNED) de Porto Seguro iniciou o seu funcionamento e contou com recursos extras para compor os seus laboratórios e adquirir equipamentos. Logo, a unidade de Porto Seguro foi incorporada ao CEFET-BA, a partir de 2006, sendo o processo finalizado em 2007, pelo Convênio nº 903/2006, que contou com recursos extras para realizar obras de reforma e compra de equipamentos.

O IFBA Campus Porto Seguro nasceu com a federalização da Escola Brasil Profissional, estabelecida pela Portaria Nº 1.981 do MEC de 18/12/2006. A Instituição integra o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, fazendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob o comando da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC. O Campus iniciou a suas atividades acadêmicas em fevereiro de 2008, oferecendo os Cursos Técnicos em Alimentos e em Informática nas modalidades de Ensino Médio Integrado e Subsequente ao Ensino Médio. Na sequência vieram o curso de Licenciatura Intercultural indígena:

Em 2010 também se iniciou o curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND garantidos devido à aprovação de um projeto apresentado por uma equipe de professores do Campus Porto Seguro junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD do MEC. O curso foi estruturado e funciona levando em consideração especificidades pedagógicas e culturais das comunidades indígenas. Serão 80 vagas para atender a demanda da expressiva população indígena da região de Porto Seguro e municípios vizinhos (RIBEIRO, 2018 p. 97).

⁹ Lembramos que, em Porto Seguro, o prédio original já existia, oriundo dos recursos do PROEP e foi federalizada em 2006. Simões Filho era a antiga CENTEC e passou a ser uma extensão do CEFET-BA, na criação dessa autarquia, em 1993. Depois foi transformada em UNED, em 2006.

A primeira da fase do plano de expansão da rede federal durante o governo Lula foi chamada “fase I” (iniciada na segunda metade do seu primeiro mandato, entre 2005-2006) e ocorreu entre 2003-2007.

Dentre as ações implementadas no sentido de divulgar e incentivar os cursos de licenciatura no Brasil, dentro da rede federal, os IFs passaram a ter a obrigatoriedade de ofertar um quantitativo específico para atender a essa demanda na lei, pela obrigatoriedade de garantir um quantitativo de oferta de vagas ao ano de 50%, para os cursos profissionais de nível médio, com prioridade na forma integrada, e 20% para cursos de licenciatura, conforme mencionamos anteriormente.

Aqui existe a preocupação de dar um foco na forma da lei, resguardando uma oferta mínima considerável de cursos em um terreno em que as ETFs e CEFETs se destacavam (e onde os atuais CEFETs e a UTFPR se destacam também), como é o caso dos cursos de ensino médio na forma integrada, assim como limitar uma possível expansão de cursos superiores, na forma de engenharias ou cursos de tecnologia de curto prazo. Esses temas preocuparam alguns interlocutores no campo político mais à esquerda e que colaboraram no governo Lula, como é o caso de Ciavatta, Ramos e Frigotto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, 2006).

A presença desse campo político mais concentrado em pesquisadores e políticos da esquerda, certamente contribuiu para que as ações não se preocupassem tanto a atender as demandas capitalistas. Permitiu-se um maior investimento no sujeito social, contribuindo, assim, para minimizar as gritantes diferenças sociais do país,

Em referendo à importância da experiência da educação pública federal, cumpre ressaltar a performance das escolas federais e escolas militares em vários processos e provas de avaliação de desempenho, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (em inglês, Programme for International Student Assessment – PISA) (RIBEIRO, 2018, p. 99).

Na avaliação divulgada, em 2016, no PISA, a rede federal teve um desempenho superior a todas as redes existentes no Brasil, inclusive à rede de escolas particulares. Em comparativo com países, o ranking da rede federal ultrapassava não só a média dos países da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), ficando em 11º lugar, como superaria países como Canadá, Alemanha e Estados Unidos (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016)²⁰.

Entretanto, muitas vezes percebemos uma falta de interesse na divulgação desses resultados, por parte do governo federal. Os resultados não são amplamente divulgados à sociedade, o que denota, a nosso ver, uma falta de interesse na valorização dos institutos federais na atualidade. Sabemos das enormes dificuldades enfrentadas pelos institutos federais, devido, sobretudo, a um grande corte nos recursos federais destinados a essas instituições.

Observamos uma contradição na Lei que criou os IFs em 2008, pois no seu artigo sétimo, propõe estimular o empreendedorismo, apoiando processos de geração de renda, o que apoia totalmente as ideias capitalistas e o individualismo. Verificamos que essas ideias estão completamente dissociadas do que nos direciona a PHC, que nos aponta a possibilidade de desenvolvimento de todos de forma igualitária, sem haver a exploração de uma classe por outra, devendo ter igualdade de oportunidades nas diversas esferas da sociedade.

Por sua vez, no terreno das contradições, eis que a mesma lei que criou os IFs (e a RFEPCT), em 2008, apresenta como uma das características e finalidades, no art. 6º:

[...] VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX- promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008b).

Assim como nos objetivos, no “Art. 7º, [...] V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2008b).

Apoiamo-nos em Frigotto para afirmar que a escola na sua especificidade deve ser instrumento para promover o combate às desigualdades. O próprio Saviani aborda esse caráter reacionário da escola:

Não significa dizer que as ações políticas de cunho humanitário ou “social”, que levem à inserção de grupos marginalizados a usufruírem direitos de cidadania antes negados, sejam ultrajantes. O que chamamos a atenção é que esse discurso e essa política acabam presos a uma micro política de intervenções localizadas, não hegemônicas por um projeto de emancipação da sociedade no sentido claro de combater ou confrontar as estruturas determinantes que alimentam a desigualdade no nosso país e no mundo, ou seja, sem confrontar os determinantes da reprodução social do capital (FRIGOTTO, 2010a).

As escolas técnicas eram em número reduzido e se concentravam em capitais e grandes centros. Na maioria das vezes, as escolas públicas federais ofertavam as

suas vagas às alunas melhores preparados que, nesse caso, na sua grande maioria, não eram os filhos das classes trabalhadoras. O mesmo ocorria com as universidades.

As principais reivindicações eram: a exigência de aumentar os investimentos nas escolas públicas, a criação de um fundo permanente para financiamento das escolas federais, retomada do ensino médio integrado à educação profissional e anular propostas ou diretrizes curriculares baseadas em competências. Próxima a essa expectativa, mas não exclusivamente de setores da esquerda, havia o desejo de democratização interna das escolas federais, com eleições diretas para escolha de dirigentes, ampliação dos cursos ofertados e o desejo de ter as mesmas prerrogativas de universidade federal (não necessariamente de se tornarem universidades tecnológicas) (RIBEIRO, 2018, p. 102).

A ideia original da criação dos IFs, era criar um modelo de educação profissional e tecnológica, estruturado a partir do potencial instalado nos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais. Quase “par e passo” com a nova institucionalidade, o governo Lula expandiu significativamente a rede federal de educação profissional, não só criando 38 IFs, como também aumentando de 140 unidades escolares, em 2002, para 366 em 2010.

Embora o PPA vigente só lhe tenha previsto o aporte de 7,8% dos recursos destinados ao MEC, o orçamento dessa modalidade de ensino correspondeu, em 2008, a 8,2% do total; e em 2009, a 8,6%. A instituição e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é a hipótese mais plausível para explicar esse crescimento. As ações orçamentárias relativas a investimentos em infraestrutura da rede federal chegaram a executar, em 2009, recursos 53% mais altos do que em 2008. Como a expansão da rede ainda não está concluída, é de se esperar que, ao fim do PPA 2008-2011, a educação profissional e tecnológica tenha consumido uma parcela maior dos recursos executados pelo MEC, nos quatro anos de sua vigência, do que era previsto inicialmente. [...] Esse dado dá uma ideia do peso dos gastos correntes no orçamento da administração pública federal, pois a maior parte da dotação de recursos e da execução orçamentária do programa Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica é consumida com a manutenção da rede existente e da máquina pública que dela cuida. De fato, em 2009, R\$ 1,8 bilhão dos R\$ 2,8 bilhões executados por esse programa foram gastos com o funcionamento da educação profissional e com o custeio do Regime de Previdência dos Servidores Públicos Federais (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2011, p. 149).

Assim, aconteceram ações num esforço para expandir a educação profissional no Brasil, pelo governo federal, considerando a tradição que havia na execução do ensino médio, de forma integrada à educação profissional nas Escolas Técnicas Federais. Mesmo com todas as contradições existentes, foi contemplada, ainda nessa expansão, a oferta da educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis e modalidades de ensino.

A complexidade começa com a heterogeneidade instaurada nas finalidades e obrigações legais dos IFs. Devem oferecer cursos dentro de um sistema extenso e diversificado, coexistindo vários níveis/modalidades de educação

e ensino: básico, profissional e superior. 'Especializado' na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, pluricurricular e multicampi. Ainda, obrigatoriamente, garantir o mínimo de 50% de suas vagas para atender à educação técnica de nível médio, priorizando a forma de oferta integrada ao ensino médio, e 20% para cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a educação básica, com ênfase nas áreas de ciências, matemática e educação profissional. Deduz-se que os restantes dos 30% serão preenchidos, embora não obrigatoriamente, para cursos superiores de tecnologia, bacharelados, engenharias, pós-graduações lato e stricto sensu (BRASIL, 2008b).

É importante salientar que existe, determinado por Lei, um quantitativo de matrículas nos diferentes níveis de ensino para os institutos federais, o que não ocorre para os CEFETs.

As especificidades que foram criadas na lei de criação dos IFs, que as diferenciam em relação a outras entidades, não são tão cruciais que não pudessem ser introduzidas no âmbito normativo e adaptadas à institucionalidade anterior. A transformação da educação profissional em política pública não ocorreu, apenas foram criados alguns programas focais definidos pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). A expansão do ensino profissionalizante está se desenvolvendo em decorrência da criação dos Institutos Federais (POLICARPO, 2012, p. 12).

Apoiamo-nos em Policarpo (2012) para ressaltarmos a força existente na política distributiva de criação dos institutos federais:

Acrescenta ainda que a criação dos IFs nasceu nos bastidores do governo e pode ser interpretada como uma espécie de política distributiva, no sentido de que não houve conflitos consideráveis pelo seu caráter de compartilhamento de vantagens e baixo ônus na ação política. Dá a entender que os atores envolvidos que condescenderam com o projeto de criação dos IFs viram mais benefícios em aderirem a esse processo e/ou consideraram inútil ou arriscado travar alguma oposição (POLICARPO, 2012).

Ainda com relação ao plano de expansão da rede federal, podemos ressaltar como ele foi importante na popularidade do governo Lula, que ao ofertar mais escolas públicas de qualidade atendeu aos anseios de grande parte da população:

Vale lembrar ainda que a expansão, que se deu timidamente em um primeiro momento, desenvolveu-se, a todo vapor, depois com o PDE, tendo como uma das bandeiras de propaganda 'uma escola técnica em cada cidade-polo do país'. O lançamento do PDE, em 24 de abril de 2007, se deu com grande divulgação nos principais órgãos da imprensa, ao mesmo tempo em que eram anunciadas mais de 40 medidas, fazendo parte do mesmo pacote, o chamado 'pacto' – 'todos pela educação', assim como as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos IFs, e o lançamento da fase II da expansão das escolas técnicas. Nesse período, o então presidente Lula estava em início do seu 2º mandato e com a popularidade em alta (PARIZ, 2007).

Conseqüentemente, a criação dos institutos federais implementou ideias nacionais, olhando para a realidade brasileira. O Brasil sempre se caracterizou por implantar modelos educacionais importados do exterior e, dessa vez, ousou e instituiu

o modelo de escola federal com ensino verticalizado e que vem funcionando bem segundo os índices de avaliação:

Inicia-se a construção de uma instituição inovadora, ousada, com um futuro em aberto e, articulada com as redes públicas de educação básica, capaz de ser um centro irradiador de boas práticas. Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as escolas agrotécnicas federais¹⁰ e as escolas técnicas vinculadas às universidades que aceitaram o desafio desaparecem enquanto tais, para se transformarem nos campi espalhados por todo o país, fiadores de um ensino público, gratuito, democrático e de excelência. Com os Institutos Federais iniciamos uma nova fase, abandonando o hábito de reproduzir modelos externos e ousando inovar a partir de nossas próprias características, experiências e necessidades (PACHECO, 2011, p. 12).

A expansão ocorreu de forma rápida e já na primeira fase foram 64 escolas entre 2003 e 2007, isso depois de mais de uma década de baixos investimentos na criação de escolas federais. Surgiram as unidades de ensino que, posteriormente, transformaram-se em Campus, ampliando o seu potencial de cursos e pessoal.

Na política governamental, foram criadas na fase I da expansão da educação profissional 64 escolas, ao longo do período 2003-2007, sendo que, desse total, 37 unidades foram UNEDs de CEFETs já constituídos, 18 foram escolas federalizadas do segmento “comunitário” relacionado ao PROEP, e criadas nove autarquias novas, através do Projeto de Lei no 7.268/2006, transformado em Lei no 11.534, de 25 de outubro de 2007. Seria mais correto dizer ‘associadas à fase I’, porque o governo, através de materiais de propaganda e divulgação, como no documento ‘Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica’ (BRASIL, 2009),

No processo de implantação da fase II de expansão da rede federal, o governo passou a associá-la ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o lançamento da Chamada Pública MEC/SETEC nº 1, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007h), acolhendo propostas de apoio à implantação de 150 novas unidades federais de ensino, conforme mencionamos anteriormente. Um aspecto que foi pouco tratado ou subestimado, nos trabalhos que tivemos acesso, foi a garantia de eleições diretas para os CEFETs, a partir do Decreto no 4.877, de 13 de novembro de 2003 (BRASIL, 2003b).

Ainda destacamos, durante o governo Lula, a eliminação da existência da lista tríplice para a escolha da direção-geral dessas instituições. Aqui talvez tenhamos um

¹⁰ Existem algumas propostas de criação de um fundo permanente para a educação profissional. A mais conhecida é o Projeto de Lei do Senado no 274/2003, do Senador Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores (PT-RS), que se arrasta em inúmeras negociações. Mesmo aqui, esse projeto não é exclusivo para a rede pública, como também foi retirado da proposta original os 30% das contribuições compulsórias das empresas sobre a folha de salários, que originaram o chamado Sistema S, como uma das fontes de recursos para esse fundo (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2010).

bom sinal do motivo pelo qual a quase totalidade dos CEFETs aderiram posteriormente à transformação em IFs. Esse é o caso do CEFET-BA, que deu origem ao IFBA.

O Portal da SETEC no MEC na comemoração dos 12 anos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos traz a seguinte atualização:

No dia 29 de Dezembro de 2020, a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, completou 12 anos. Ela instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Atualmente em processo de consolidação, a rede teve expansão nesses 12 anos com ampliação da oferta de cursos e de ensino gratuito presencial e a distância com qualidade, e investimentos em pesquisas e atividades que envolvem a sociedade. Só em 2020, a Rede Federal ultrapassou mais de um milhão de estudantes matriculados e foram instituídos e fortalecidos diversos projetos, programas e ações que buscam ampliar a formação técnica para os diversos setores da economia brasileira, realizando pesquisas e desenvolvendo novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo (BRASIL, 2020).

Atualmente, a Rede Federal é composta por 38 IFs; dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet); 22 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). As instituições, cujos papéis de orientação e supervisão competem à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC), possuem os seus respectivos campi associados, totalizando 665 unidades, distribuídas em todo o território nacional. Duas dessas unidades foram oficialmente instituídas no dia 29/12/2020, pela Portaria nº 1.079, de 25 de dezembro de 2020, que autoriza o funcionamento do Campus Avançado de Pedras de Fogo e Campus Avançado Areia, vinculados ao Instituto Federal da Paraíba. Na atualização dos dados, apontamos, conforme publicação da página da SETEC, no dia 29 de dezembro de 2020:

O funcionamento dessas unidades já estava previsto na Nota Técnica nº 57/2016/CGDP/DDR/SETEC/SETEC, que trata sobre o dimensionamento de cargos e funções e retifica a Portaria nº 246, de 15 de abril de 2016. 'A rede hoje com suas 41 instituições e chegando agora a 665 unidades autorizadas representa uma organização única, que possibilita a chegada do ensino profissional tecnológico de qualidade ao interior do nosso país, permitindo inclusive o aproveitamento dos profissionais e da infraestrutura para a oferta de cursos técnicos e de cursos de nível superior, em um processo conhecido como verticalização do ensino', analisou o secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Wandemberg Venceslau (SETEC/MEC 2020).

Dessa forma, não podemos finalizar este tópico, sem relatar a grande colaboração dessa expansão em várias regiões do Brasil, principalmente em regiões que não concentravam tantas escolas federais, como foi o caso das regiões do nordeste e do norte do país. Não podemos mensurar os grandes avanços proporcionados por essas escolas, os seus impactos nas vidas desses alunos e mesmo dos profissionais que migraram para a região e, certamente, ajudaram na construção de um futuro melhor para milhares de alunos nos mais diferentes níveis educacionais.

Em 2020, o MEC também lançou a 4ª edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), documento que disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e serve para orientar e informar as instituições de ensino, os estudantes, as empresas e a sociedade. Com formato totalmente digital, o novo catálogo permite maior interatividade e facilidade de acesso e de consulta pelos usuários, sendo utilizado como referência pelas instituições e redes de ensino para o planejamento da oferta dos cursos técnicos. O CNCT possui 215 cursos, distribuídos em 13 diferentes eixos tecnológicos, com informações sobre o perfil profissional dos egressos, campos de atuação, carga horária e legislações profissionais correlatas. O documento será atualizado de forma contínua com o intuito de contemplar as novas demandas socioeducacionais (BRASIL, 2020).

Diante do novo cenário da pandemia, haverá a necessidade de adequação dos novos cursos, mesmo a adequação e a revisão dos já existentes, sobretudo na área de saúde e tecnologia. Na sequência conheceremos um pouco mais detalhadamente o Instituto Federal de Ciência Educação e Tecnologia da Bahia.

4.1 O Instituto Federal da Bahia

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, popularmente conhecido como IFBA, surge de um grande processo de transformação e tem a sua identidade atrelada à Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, ainda no governo do presidente Nilo Peçanha, quando foram criadas 19 escolas em vários estados brasileiros.

Com o aumento das indústrias, a partir da década de 30, passou a haver uma maior dedicação com a política de educação profissional por parte do governo federal. Dessa forma, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, e as escolas passaram a ficar sob a responsabilidade desse órgão. Isso ocorreu quando houve a reforma de Capanema no sistema de educacional brasileiro durante o governo de Getúlio Vargas, sob o comando do Ministro da Educação e Saúde por

Gustavo Capanema. Houve a reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministério. Tal reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e do seu projeto político ideológico, implantado na ditadura, conhecida como “Estado Novo”.

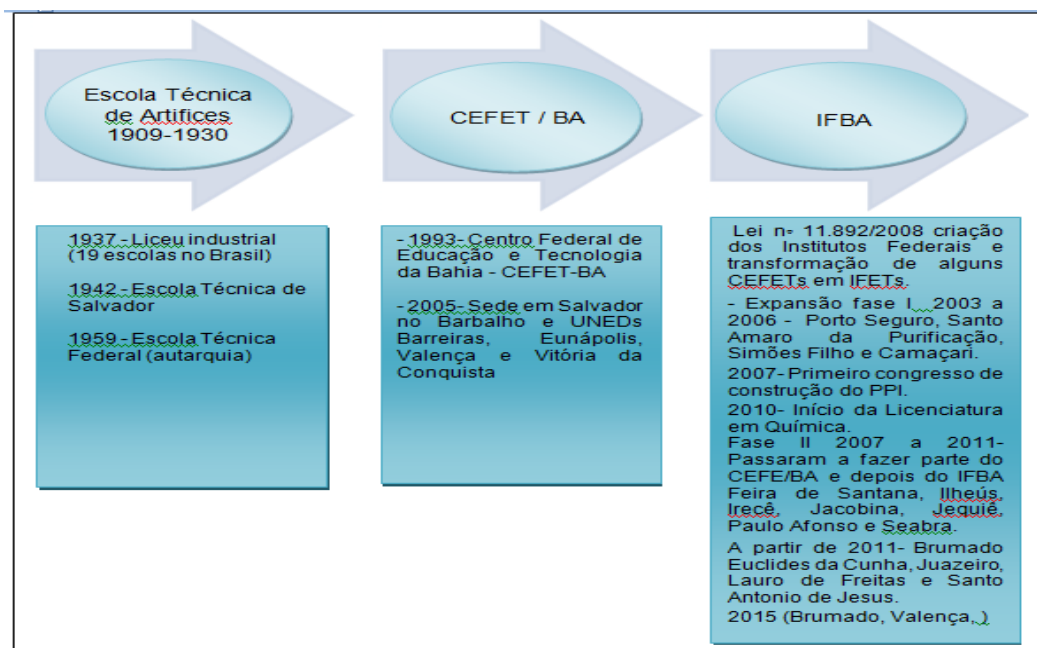
Dessa maneira a área mais atingida, pela chamada reforma de Capanema, seria a educação secundária, aquela em que o ministério Capanema deixaria a sua marca mais profunda e duradoura. O sistema educacional proposto pelo ministro correspondia à divisão econômico-social do trabalho. Assim, a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades, de acordo com os diversos papéis atribuídos às diferentes classes ou categorias sociais. Teríamos a educação superior, a secundária, a primária, a profissional e a feminina; uma destinada à elite da elite, outra para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande “exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra ainda para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída.

Em 1942, a Escola de Aprendizes de Artífices da Bahia passou a se chamar Escola Técnica Federal (ETF), transformada em autarquia. Até que em 1993, pela incorporação do CENTEC, ocorreu a denominação de Centro Federal de Educação Profissional Científica e tecnológica, o CEFET-BA.

Em 2005, então, ocorre a transformação de CEFET-BA em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e o início da expansão fase I, que discorreremos no tópico anterior. Até então, existia somente a unidade de Salvador, que funcionava no bairro do Barbalho, onde antes funcionava a antiga Escola Técnica Federal da Bahia. Nessa época, existiam, ainda, algumas Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS): Porto Seguro, Santo Amaro da Purificação, Simões Filho e Camaçari, que posteriormente se transformaram em Campus.

Desse modo, no período da fase II, que ocorreu entre 2007-2011 foram incorporados ao CEFET-BA e, posteriormente, denominados IFBA, os campi Feira de Santana, Ilheus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Na sequência, com a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), ainda foram adicionadas à expansão os campi de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Figura 1 - Histórico do surgimento do CEFET e Transição a IFBA



Fonte: Elaboração da autora (2020)

Figura 2 - Distribuição dos Campuses e núcleos do IFBA na Bahia



Fonte: IFBA (2020)

Assim como acontece na grande maioria das instituições de ensino ou corporativas que concentram muitos profissionais, geralmente vão ter pessoas com diferentes visões nos mais diferentes aspectos: políticos, pedagógicos e sociais. No

IFBA isso foi uma característica e ainda é bem acentuada. Principalmente nos processos de escolha dos representantes internos da instituição, observamos vários episódios que convertiam as discussões para além das questões ali tratadas, levando-a, muitas vezes, a discussões políticas e relacionadas ao sistema educacional geral.

Desse modo, a escolha de Diretor Geral era feita por uma lista tríplice e depois remetida a um colégio eleitoral, como nos aponta Ribeiro:

Até o ano de 2003, o processo de escolha de Diretor-Geral dos CEFETs se dava através de composição de uma lista tríplice que era construída e remetida por um colégio eleitoral restrito, composto basicamente dos representantes do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho de Diretor (órgão máximo da instituição, similar ao Conselho Universitário nas universidades federais). Colégio este que nem sempre respeitava as eleições que eram realizadas com a comunidade. Lembramos ainda que nem todos os CEFETs realizavam processo de 'consulta' com a sua comunidade interna (RIBEIRO, 2018, p. 108).

Assim, o CEFET- BA, desde 1997, realizava, inicialmente, a consulta com a sua comunidade interna e, na sequência do resultado dessa consulta, era elaborada a respectiva lista tríplice, da qual um dos candidatos constantes da mesma era nomeado pelo Presidente da República. Aconteceu, em duas ocasiões, o fato da ordem da lista tríplice na indicação da comunidade interna não ser seguida.

Nos seus estudos sobre a identidade dos Institutos Federais, Ribeiro analisa a união de grupos que se identificaram em torno de ideias políticas na esfera estadual e nacional:

Este processo de união de grupos, configurou-se com a aproximação de alguns colegas, o que, a princípio, foram criando uma identidade em torno de um discurso político de oposição à política do governo FHC, no plano federal, como também em relação aos governos no estado da Bahia. Muitos desses colegas, inclusive, assumiram o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), Seção Bahia, ao longo do período 1995-2006. Internamente, opuseram-se à implementação da política da reforma da educação profissional expressa pelo Decreto no 2.208/1997 e a Portaria MEC no 646/1997 (BRASIL, 2001). Então, era praticamente inevitável o choque político interno, ao longo do período 1996-2006, haja vista que as direções que assumiram a escola foram nomeadas sob a presidência de FHC e compactuaram com a política educacional vigente nesse governo (RIBEIRO, 2018, p. 109).

O autor supracitado nos relata que:

Nos processos de consulta e confecção da lista tríplice no ano de 1997, esse grupo havia perdido por uma margem mínima de votos na comunidade interna, saindo vencedor o Prof. Antônio Barreto Barral, que acabou compondo a lista tríplice em 1º lugar, candidato apoiado pela direção-geral que estava no poder desde 1993, ficando em 2º lugar o Prof. Carlos D'Alexandria Bruni (LESSA, 2002), o qual tinha uma larga militância política no SINASEFE e muito próximo de grupos do PT e da CUT. Em 2001, deflagrou-se novo processo de consulta. Desta vez, o grupo de oposição, que

havia perdido a eleição passada, saiu vencedor, com a Prof.^a Aurina Oliveira Santana. Em 2º, o Prof. Elias Ramos de Souza e em 3º, o Prof. Luís José Plácido dos Santos. Nessa ocasião, nenhum dos três candidatos que compunham a lista tríplice tinha uma aproximação muito forte com a direção que encerrava o mandato. Infelizmente, o Prof. Elias Souza fora nomeado em 14 de maio de 2001 (LESSA, 2002, p. 72), muito provavelmente pela forte aproximação da Prof.^a Aurina com setores do PT e CUT, e de forte oposição à direção-geral do CEFET na época (RIBEIRO, 2018, p. 109).

Recorremos, ainda, a outro pesquisador, Lessa, que realizou um estudo sobre o CEFET-BA:

Para simplificarmos, muito dos embates internos e externos do CEFET-BA se mostravam com todas (ou quase todas) as cores justamente nos períodos que antecediam o processo de escolha de dirigentes para a instituição. A escolha do Prof. Elias, o qual havia assumido compromisso público de que só aceitaria a nomeação da Presidência da República se fosse o vencedor da consulta, mergulhou a escola em uma crise interna, principalmente em Salvador, onde boa parte de docentes e técnicos, com apoio de estudantes, deflagraram um processo de mobilização e greve, pressionando e exigindo sua renúncia. Em 23 de julho de 2001, o Prof. Elias assinou carta de renúncia, mantendo-se no cargo até a nomeação de um diretor pro-tempore. Fato esse que ocorreu em 06 de agosto de 2001 com a nomeação do Prof. Rui Pereira Santana (LESSA, 2002, p. 73).

Novamente, a lista tríplice não seguiu a democracia e o segundo lugar foi empossado:

Em novo processo de consulta, em 13 de dezembro, a Prof.^a Aurina Santana saiu vitoriosa mais uma vez, ficando o Prof. Rui Pereira Santana em segundo. Na composição da lista tríplice, novo golpe foi perpetrado à comunidade interna, pois inverteu-se o desejo da sua comunidade, colocando Rui Pereira em primeiro e a Prof.^a Aurina em segundo lugar. O Prof. Rui Pereira Santana acabou nomeado Diretor-Geral do CEFET-BA, em 31 de janeiro de 2002 (LESSA, 2002).

Conseqüentemente, as disputas internas acabaram reforçando a força política do grupo de oposição, que tinham à frente a figura da Prof.^a Aurina, embora, do ponto de vista institucional, não houvesse grandes mudanças nos rumos da educação profissional que se praticava até então.

Em 2006, ocorreram as eleições gerais do CEFET-BA para o cargo de Diretor-Geral, nesse momento, sob nova legislação que garantia a votação direta e não mais o artifício da lista tríplice, conforme o Decreto no 4.877/2003 (BRASIL, 2003b), já mencionado anteriormente. Dessa vez, o grupo opositor saiu vitorioso - justamente, a Prof.^a Aurina Santana, do mesmo grupo próximo de setores do PT e da CUT. Saiu derrotado o Prof. Rui Pereira, o antigo diretor-geral.

Todo esse preâmbulo descritivo, embora um pouco maçante, era necessário para pontuarmos a importância que ganhou, no interior dos CEFETs, o processo de eleição direta para o cargo de Diretor-Geral. Por isso, afirmamos que anteriormente a

esse cenário, apesar de não ser uma explicação única, possa ser um forte indicativo do motivo pelo qual a quase totalidade dos CEFETs aderiram posteriormente à transformação nos IFs. Isso, na nossa avaliação, é muito mais ilustrativo no caso do CEFET-BA.

Quando a Prof^a. Aurina assumiu, havia um “passivo” muito grande em termos de necessidades básicas para o desenvolvimento mínimo dos cursos profissionais no CEFETBA, principalmente nas UNEDs, em especial, Vitória da Conquista, Valença e Eunápolis.

Em outras palavras, os recursos existentes para o CEFET-BA, ao longo do período do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), basicamente (e sofrivelmente) atendiam à manutenção de custeio das UNEDs, nas quais, muitas vezes, faltavam materiais diversos de expediente de uso cotidiano (como o caso mais esdrúxulo - papel higiênico). Em outras palavras, não houve investimento para uma melhoria constante com recursos de capital de grande monta, tampouco a contratação de servidores que possibilitasse uma expansão da Educação Profissional.

Depois de muitas disputas erros e acertos, o CEFET-BA conseguiu, enfim, seguir a lista e fazer valer a democracia. A Prof^a. Aurina foi eleita democraticamente e empossada em 2006 e enfrentou grandes desafios na sua primeira gestão. Os investimentos ficaram quase que paralisados no governo de FHC e agora havia esperança, apesar das dificuldades enfrentadas, pois as UNEDs estavam sucateadas. Faltava, inclusive, servidores. Contudo, a Professora Aurina buscou construir uma gestão democrática e deu o passo inicial com a construção democrática do documento do PPI, o qual vamos analisar no próximo capítulo. Muitas ações fundamentais para o desenvolvimento institucional foram desenvolvidas pela gestora.

Podemos destacar as seguintes ações desenvolvidas pela professora Aurina e citadas por Ribeiro:

- a) eleições para diretores das UNEDs e chefias de departamentos acadêmicos, em Salvador (em 2006);
- b) realização do 1º Congresso para construção do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), em 2007, e aprovado pelo Conselho Diretor, em março de 2008: foi a primeira vez que se realizava no CEFET-BA a construção coletiva de um PPI, com discussões, dinâmicas variadas de participação nas UNEDs e nos departamentos acadêmicos e, posteriormente, a presença, em Salvador, de 300 delegados eleitos pelos respectivos segmentos da sua comunidade interna. O congresso contou com plenária de abertura, plenárias temáticas, grupos de trabalho temáticos e plenária de encerramento. Um dos eixos estruturantes, que estava explicitado no documento de referência preparado pela Direção-Geral e pela Diretoria de Ensino, era justamente a construção de um currículo integrado, que, na teoria, apontava para concepções gramscianas.
- c) política de inclusão

através de estabelecimento de reserva de vagas para alunos das escolas públicas, assim como vagas para afrodescendentes, índios e índio descendentes nos cursos do CEFET-BA; o que certamente foi muito relevante para a inclusão de alunos que jamais teriam a oportunidade de estudar no IFBA d) aumento de vagas para cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), dentre outros (RIBEIRO, 2018, p. 115).

Achamos relevante destacar a questão do currículo com direcionamentos Marxistas e a posterior seleção da pedagogia histórico-crítica como orientadora das práticas pedagógicas da instituição. Certamente, a questão de construção desse currículo com concepções gramscianas explicitados no documento do PPI fez a diferença para que a instituição tivesse essa aproximação com as ideias marxistas. Contudo, sabemos que ainda há um longo caminho a percorrer para que essas sejam devidamente usufruídas.

Na construção do documento houve alguns desentendimentos quanto à definição da missão da instituição. Essa questão de ter uma missão é uma questão tradicional nas escolas brasileiras, apesar de muitas remeterem a uma ideia de empresa:

Para percebermos um pouco do clima político que existia, um dos pontos de mais controvérsia e aparentemente banal foi a discussão e votação da missão institucional. Ao final de muita polêmica, foi aprovada como missão institucional do CEFET-BA: 'Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país'¹¹ (IFBA, 2013b, p. 27).

Fazendo um comparativo da missão anterior, podemos observar o acréscimo das ideias da pedagogia histórico-crítico, quando existe a proposta de formar o cidadão histórico-crítico. Acreditamos que é necessário fazermos um questionamento: até que ponto as nossas universidades e institutos estão permitindo que os seus alunos conheçam realmente as principais teorias pedagógicas, para que possam assim escolher qual irão utilizar? No IFBA, dentro das licenciaturas temos essa possibilidade e precisamos aproveitá-la.

A missão anterior do CEFET-BA, construída desde 1997, dentro de uma perspectiva da "qualidade total", era: "Promover a formação do cidadão, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade, objetivando o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico do país" (CENTRO

¹¹ Lembramos que, em Porto Seguro, o prédio original já existia, oriundo dos recursos do PROEP e foi federalizada em 2006. Simões Filho era a antiga CENTEC e passou a ser uma extensão do CEFET-BA, na criação dessa autarquia, em 1993. Depois, foi transformada em UNED, em 2006.

FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA, 2002, p. 10). E a missão atual: “Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país (IFBA, 2013).

Assim, em linhas gerais, havia uma aproximação também em relação às políticas ou propostas governamentais do governo Lula, com as diretrizes ou ações que eram discutidas ou praticadas na instituição, induzidas ou incorporadas pela nova direção do CEFET-BA. Isso certamente contribuiu para o desenvolvimento institucional, sobretudo no que se refere às políticas de inclusão social.

Acreditamos que a concepção das pessoas que estavam à frente da instituição, bem como a seleção de equipes afinadas com as suas ideologias, foi essencial para os desdobramentos que vieram a seguir. Ribeiro, na sua pesquisa, reforça essa visão:

Na nossa avaliação, havia então uma aproximação, uma espécie de afinidade política e ideológica, a princípio, entre algumas propostas do governo federal com práticas e concepções de pessoas que assumiram a Direção-Geral do CEFET-BA (e cargos de confiança aliados dessa direção), assim como das direções das UNEDs e das chefias dos departamentos acadêmicos em Salvador, direções e chefias essas eleitas pela comunidade interna. Podemos ponderar que as discussões que ocorreram no CEFET-BA, em relação à criação dos IFs, foram muito mais “ecos” do 1º Congresso do PPI do CEFET, os quais, nos seus aspectos estruturantes, foram endossados no PPI do IFBA de 2013, do que uma efetiva discussão ampla com a comunidade, em 2008. Julgamos que as discussões foram mais restritas, se compararmos com a adesão e participação das pessoas na época do 1º Congresso do CEFET-BA, em 2007 (RIBEIRO, 2018, p. 117).

Do ponto de vista conceitual, com base em Veiga (2002, p. 15), “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”.

Tal como defende Veiga (2002), entende-se que através de seu projeto pedagógico considerado como ‘documento de identidade’ - a instituição educativa procura revelar a sua finalidade, a concepção de sociedade na qual deseja intervir e o tipo de formação pretendida em seu cotidiano pedagógico. Portanto, o documento busca estabelecer os referenciais balizadores das práticas educativas, que são de natureza política e pedagógica, traduzindo ainda as concepções de mundo, homem, educação, ensino, método, aprendizagem, avaliação, extensão e pesquisa, definidas pelo Instituto (IFBA, 2013 p. 18)

Em 2019, tivemos a eleição de Reitora e diretores dos diversos campus em todo estado da Bahia. A reitora eleita foi Professora Luzia Motta, tendo que se empenhar muito para conseguir tomar posse. Hoje, à frente do IFBA, ela trabalha juntamente com todos os gestores eleitos e os docentes em ações e políticas de

acesso, manutenção e conclusão dos alunos nos cursos da instituição no período da pandemia do Coronavírus.

Nesse período 2010 a 2020, o IFBA Campus Porto Seguro passou por alguns diretores eleitos democraticamente e por uma expansão do campus, bem como a construção de vários laboratórios de Química, Física e Informática. Também foram realizadas algumas reformas no refeitório e auditório, melhorando a estrutura física do campus. Muitos são os desafios a serem enfrentados, mas o campus conta com uma equipe muito preparada e disposta, destacando-se na área de ensino na região. Passemos, a seguir, à história da construção do PPI.

4.2 A construção do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA

Com toda transformação e expansão ocorrida no CEFET-BA foi iniciada, ainda nesse período, como citamos anteriormente, a construção do primeiro Congresso para a construção do PPI, uma das ações da gestora professora Aurina, em 2007, e aprovado pelo Conselho Diretor, em março de 2008. Nesse sentido, destacamos que essa foi a primeira vez que se realizava no CEFET-BA uma construção coletiva do PPI, dando voz e oportunidade de participação a todos os seguimentos da comunidade acadêmica. Certamente, esse foi um marco na democracia e se reuniram, em Salvador, cerca de 300 delegados, eleitos pelos seus pares nas suas comunidades internas, que levaram o desejo e a voz de todos que quiseram participar da construção desse documento.

A mudança no perfil institucional demanda adequação dos parâmetros pedagógicos, bem como o estabelecimento de princípios e diretrizes que definem a articulação do tripé ensino pesquisa-extensão, indissociáveis por natureza. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFBA buscou reunir os pressupostos filosóficos e técnico-metodológicos gerais que pudessem nortear as práticas acadêmica se a organização didático-pedagógica da instituição. O processo de construção do Projeto Pedagógico Institucional - PPI do IFBA inicia-se em 2010 com a formação de comissões que seriam responsáveis pela atualização do Projeto Pedagógico Institucional do CEFET – documento elaborado e finalizado em Congresso com a comunidade no ano de 2007 (PPI-IFBA, 2013, p. 16).

Foi um grande avanço a implementação do novo PPI do IFBA e o documento foi construído de maneira bem democrática, com várias reuniões e votações. Foram muitas discussões que, certamente, enriqueceram o documento. Além disso, ocorreram mudanças na forma de eleição, em que a instituição se tornou mais democrática. Para

a constituição do PPI devido às distâncias entre os campi existentes na época, foram montadas comissões.

Dessa forma, foi prevista a realização de um novo Congresso no ano de 2011 e assim foi solicitado a cada Campus que compusesse as suas Comissões Locais. Ocorreram algumas dificuldades na composição dessas comissões, sobretudo, nos novos Campis e UNEDS. Muitos problemas dificultaram a finalização do documento em tempo hábil para o Congresso de 2011. Dentre tais problemas, destacamos as duas greves de servidores. Desse modo, o Congresso foi transferido para 2012, como nos aponta o documento a seguir:

Com a proximidade do mês de outubro – prazo para conclusão dos trabalhos – foi realizado um balanço do andamento das atividades e foi constatado que era pequena probabilidade de conclusão dentro do prazo. Citam-se como motivos para o atraso o forte movimento de greve que se instalou em 2011 e a realização de poucas reuniões para discussão. Sendo assim, foi solicitada a transferência do Congresso para 2012, a fim de que houvesse tempo hábil para discussões e construção cautelosa do documento (IFBA, 2013, p. 18).

Contudo, no ano de 2012, ocorreu uma nova greve dos servidores e novamente não houve como mobilizar os servidores para o congresso de votação final do PPI. Somente após o final da greve foi solicitada e feitas as portarias com todos os membros participantes das comissões. Deixou-se claro que, nessas comissões, existiam servidores de todos os segmentos da comunidade acadêmica do IFBA, tendo em vista a paridade na votação - docentes, técnicos e discentes.

Dessa forma, foi realizado pela Pró-Reitoria de Ensino um encontro com dois representantes de cada comissão, para que assim os trabalhos fossem reiniciados. Nesse encontro, o documento evidencia que ocorreram as seguintes ações:

[] alinhamento teórico sobre o significado e composição do PPI; definição, em conjunto, do cronograma para construção do documento; construção coletiva do sumário do documento; disponibilização da legislação, textos e documento base (PPI CEFET-BA) para a construção PPI IFBA; definição do Moodle como espaço para postagem das contribuições dos Campi e construção coletiva do documento entre os Campi. A PROEN (Pro-reitoria de Ensino) acompanhou as Comissões Locais durante todo o processo de construção nos Campi, compilando as contribuições encaminhadas e esclarecendo dúvidas que foram manifestadas pelos relatores na plataforma Moodle (IFBA, 2013).

Foi necessária a prorrogação das datas previstas para conclusão das dimensões. Isso foi uma solicitação dos campi, já que constantemente precisavam de reorganização e mais tempo para a discussão do documento. Tudo isso ocorreu devido à complexidade do documento e do grande quantitativo de pessoas envolvidas na construção do PPI.

Apesar da dilatação dos prazos, as contribuições se restringiram a alguns campi e foram poucas as contribuições de alguns delas em determinadas seções do documento. Entretanto, houve, ainda, uma oportunidade de participação da comunidade acadêmica antes do Congresso – aconteceram os Fóruns de Discussão Locais, oportunidade para uma discussão local antes do envio do documento. Assim que o documento foi concluído, houve uma ampla divulgação virtualmente, para todos os campi. Assim, foi possível mais uma chance de debate com o documento pronto em cada campus. Cada campus foi responsável por realizar o debate com todos os seus servidores, docentes e discentes. O documento nos aponta, no seu histórico de confecção, que:

Estes Fóruns locais tinham o objetivo de preparar os delegados para a participação no Congresso do PPI. Dando a oportunidade de um aprofundamento no documento como um todo. Como produto final, foram elaboradas sugestões de alteração do documento e encaminhadas para a Pró-Reitoria de Ensino - responsável por compilar e organizar todas as sugestões recebidas, além de disponibilizá-las de forma clara para a votação da plenária. Nos dias 17 e 18 de setembro de 2013, foi realizado o I Congresso do Projeto Pedagógico do IFBA no Campus de Salvador, com a presença de 286 delegados, oriundos dos 16 campi do IFBA. Do total de 4 dimensões do PPI, neste encontro foram votadas as Dimensões I, II, parte da III e IV (IFBA, 2013, p. 17).

Previsto para ser encerrado no dia 18 de setembro de 2013, durante a plenária de encerramento em assembleia, foi votada a continuidade do congresso em uma outra data, para que as atividades fossem devidamente concluídas. A dimensão III ainda precisava ser finalizada e votada. O Campus de Vitória da Conquista ofereceu o seu espaço para a realização da continuidade do congresso. Com o objetivo de garantir a transparência e o aspecto democrático do evento, foi conduzida uma eleição para a composição da comissão organizadora do Congresso posterior. Os trabalhos dessa comissão ocorreram sob a Presidência do professor Edvaldo Ruas e o Congresso aconteceu nos dias 30 e 31 de outubro de 2013. O evento contou com a presença de representantes dos Campi de Eunápolis, Vitória da Conquista, Ilhéus, Camaçari, Feira de Santana, Paulo Afonso, Porto Seguro e Salvador.

O Documento ainda nos aponta, no seu histórico, a conclusão e o envio para as devidas revisões para posterior publicação:

No dia 31 de outubro de 2013 foi concluída a votação das Dimensões do III Projeto Pedagógico Institucional do IFBA e o texto foi aprovado pela comunidade presente. Posteriormente, a Pró-Reitoria de Ensino encaminhou o documento para revisão ortográfica e para a apreciação do Conselho Superior. Nesta instância final, o documento foi aprovado e procedera-se a realização dos ajustes indicados pelo Relator Albertino Ferreira Nascimento

Júnior e divulgação da versão final em ambiente virtual para conhecimento de toda a comunidade acadêmica do Instituto Federal da Bahia (IFBA, 2013, p. 17).

Chamamos atenção, mais uma vez, para a questão do quantitativo de pessoas e segmentos na construção desse documento, que foi interrompida por duas greves, além de ser necessária a prorrogação do tempo na sua finalização, por mais de uma vez. Não se pode deixar de destacar o compromisso com a transparência e a democracia em toda a sua construção. A construção desse documento foi, sem dúvidas, um marco na história do IFBA.

É nesta perspectiva que o IFBA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas a igualdade e a solidariedade, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a sustentabilidade, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a democracia, elemento fundante de toda e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas (IFBA-PPI, 2013, p. 15).

Dessa forma, finalizamos o tópico sobre a construção do PPI e passamos à análise do documento propriamente dito.

5 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA: CONCEPÇÃO, FUNDAMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS, ESTRUTURAÇÃO E ALGUNS APONTAMENTOS

Já fizemos, nos capítulos anteriores, um rápido regate histórico do surgimento da PHC, passando pelos seus fundamentos marxistas e, inclusive, contando a trajetória do seu criador no Brasil, assim como mostramos também, no final do Capítulo 3, a relevância das ideias da Psicologia histórico-cultural como um dos pilares da PHC na atualidade. Portanto, neste capítulo iremos, inicialmente, fazer uma análise dos princípios filosóficos e teóricos metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas do IFBA, realizando algumas observações, de acordo com os principais teóricos da PHC.

Este capítulo visa expor o projeto citado como conquista da educação no Brasil, a partir da redemocratização social após a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, caracterizada pelos ideais da gestão democrática participativa no âmbito escolar. Foi em um momento democrático que as instituições de ensino tiveram a oportunidade de, juntamente com a sua comunidade escolar, escolher a pedagogia que direcionaria o seu projeto político pedagógico, votar de forma democrática as suas dimensões e ter os seus gestores eleitas/eleitos - O PPI do IFBA. O documento nos aponta a questão da diversidade da sociedade e das suas desigualdades sociais, raciais e econômicas, além de questionar o direito de todos a uma educação de qualidade, com base na Declaração dos Direitos Humanos:

A sociedade brasileira é diversa, complexa e desigual. Diversidade que se expressa não apenas através da diversidade cultural, mas que se manifesta nas desigualdades sociais, raciais e econômicas. Tais desigualdades perpassam o âmbito escolar, dessa forma a questão da diversidade não pode estar à margem do debate no campo educacional. O princípio da educação enquanto direito social e de todos os brasileiros, independentemente de cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição, vem sendo ratificado há tempos através de convenções e acordos internacionais, bem como de diferentes instrumentos legais dentre os quais se destacam, no âmbito internacional, a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948, Art. 26), a Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino (UNESCO, 1960, ratificada pelo Brasil em 1968)e, no âmbito nacional, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Arts. 2-6), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2003) e o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2010). Esses instrumentos legais trazem em seu bojo o desafio de educar, tendo em vista a diversidade como elemento constituinte da relação entre seres humanos, diversos por essência e, por isso, cabe à educação, logo, às instituições educacionais e educadores, conforme Morin (2004, p. 55), 'cuidar para que a ideia de

unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e de que a da sua diversidade não apague a da unidade. [...] É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades'. (IFBA-PPI, 2013, p. 44).

Portanto, o IFBA tem buscado por vários projetos e programas permanentes trabalhar com os seus docentes, técnicos e discentes questões de conscientização dos mais diversos tipos de preconceitos e discriminações: étnico-raciais e com relação a gênero e necessidades especiais. Esse trabalho de suma importância pode ser intensificado e incorporado ao espaço escolar, sem, contudo, colocar essas questões acima da relevância de que o ensino dos conteúdos nas suas formas mais elaboradas tem na formação e libertação desses sujeitos. A escola, na perspectiva histórico crítica, precisa estar muito atenta a essas questões hoje colocadas em grande ênfase por vários militantes, não deixar de cumprir a sua função principal, de transmitir às novas gerações todo o conhecimento acumulado pela humanidade na sua forma mais elaborada. Precisamos estar atentos ao fato de que uma atenção exagerada a problemáticas sociais, como incentivadas pelo multiculturalismo e neoliberalismo podem ser verdadeiras armadilhas no desvio da atenção ao propósito de formação da escola.

Nesse sentido, Duarte nos aponta (2001) que há uma excessiva valorização das trocas de experiências e vivências, tanto dos professores quanto dos alunos, ao invés da centralidade dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, em um processo de “legitimação do imediatismo, do pragmatismo e da superficialidade que caracterizam o cotidiano alienado” (DUARTE, 2001, p. 79). Apoiamo-nos no trabalho de Siqueira (2019, p. 73) para enfatizar e reforçar a importância da escola como espaço da sociedade trabalhar com todas essas questões, mas sem, contudo, perder de vista o seu objetivo principal de formação intelectual dos alunos:

Assim, os currículos com pressupostos no pós-modernismo e em outras teorias 'pós' se amparam no respeito às diferenças, na pluralidade de ideais e na diversidade cultural para a construção de suas teses, de forma a permitir uma análise sobre as lutas sociais e o enfrentamento à discriminação, preconceitos, por meio do reconhecimento e valorização das diversas culturas existentes na sociedade. Como sintetiza Corazza (2010, p. 103): Um pós-curriculo é aquele, como seu próprio prefixo diz, um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. [...] Pensa a partir de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas [...] e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade. Age, por meio de temáticas culturais [...], estudando e debatendo questões de classe e gênero, escolhas sexuais e cultura popular, nacionalidade e colonialismo, raça e etnia, religiosidade e etnocentrismo,

construcionismo da linguagem e da textualidade, força da mídia e dos artefatos culturais, ciência e ecologia, processos de significação e disputas entre discursos, políticas de identidade e da diferença, estética e disciplinaridade, comunidades e imigrações, xenofobia e integrismo, cultura juvenil e infantil, história e cultura global. É desse modo que um pós-curriculo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social. (SIQUEIRA, 2019, p. 73)

5.1 Projeto Pedagógico Institucional - (PPI) do IFBA

Como no início do Capítulo 4 fizemos o histórico da transição do CEFET ao IFET e nele descrevemos todo o processo de criação do IFBA, neste, iremos dar uma ênfase maior à parte pedagógica do processo, analisando-se a produção do documento.

Após a realização da leitura do documento do Projeto Pedagógico Institucional do IFBA, verificamos que ele foi produzido com a participação de diversos docentes, técnicos, pedagogos e demais especialistas da área educacional. Compreendemos, ao analisarmos o processo de construção do documento, a importância da participação de toda a comunidade, o que certamente enriqueceu o documento com várias visões diferenciadas nos seus debates e discussões.

Compreendemos que os mais diversos profissionais que compuseram juntamente esse documento tiveram as mais diversas formações. Muitos, certamente, foram formados por ideais da pedagogia tradicional, tecnicista, das competências. Desse modo, poucos desses sujeitos que compuseram o documento tiveram a oportunidade de serem formados pela PHC. Provavelmente isso ocorreu pelo fato de ser uma teoria educacional nova, contra hegemônica e, ainda, pouco utilizada no Brasil. Isso certamente foi um fator dificultante na eleição de qual deveria ser a pedagogia norteadora das práticas pedagógicas no IFBA.

O documento se inicia fazendo um histórico do surgimento da instituição no estado da Bahia. Como já fizemos uma descrição anterior do surgimento da instituição, faremos aqui, de forma resumida, destacando o surgimento de um novo perfil institucional, mais focado na pessoa humana e mais preocupado em desenvolver as suas funções mais elevadas:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA nasce com a perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional, a partir de 2008, com a publicação da Lei nº 11.892/08; figura como uma Instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, com atribuições que articulam ‘educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta da educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino’.

(BRASIL, 2010, p. 18). O fato desta mudança, de uma instituição que antes (CEFET) era centrada no Ensino Técnico e a partir da Lei nº 11.892/08 passou a figurar então como uma Instituição de Ensino Superior, equiparada às Universidades, foi decisivo para a modificação de seu projeto pedagógico institucional, que a partir daí precisava também mudar seu foco de formação pedagógica (IFBA, 2013, p. 18-19).

O Texto do PPI continua fazendo uma descrição da sociedade brasileira nas décadas de 60 e 70, mostrando a questão do sonho de viver a democracia, da tão sonhada liberdade de expressão das ideias, dos anseios da juventude da classe operária, que podia sonhar no máximo em fazer um curso técnico para trabalhar, não sendo permitido a eles se assim o desejassem seguir nos seus estudos após:

Importante observarmos a questão da redemocratização do país e o surgimento de algumas escolas que se utilizam da Pedagogia histórico-crítica como fundamento de seus projetos pedagógicos. Relevante também recordarmos desta conquista da democracia que hoje lutamos para manter. O Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) define o oferecimento da Educação Técnica e Tecnológica previsto anteriormente, reafirmando sua integração às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia', ampliando sua oferta, para além dos egressos do sistema de ensino nos níveis básico e superior, aos 'trabalhadores em geral, jovem ou adulto', devendo, portanto, essa modalidade de ensino estar em consonância com os diversos setores da economia e da 26 sociedade, oferecendo mecanismos de educação continuada, sem perder de vista a formação cultural, profissional, política e ética dos cidadãos, como trabalhadores produtivos e agentes na construção da equidade social (IFBA, 2013, p. 26).

Tal como afirma Rodrigues (2012), nos fins dos anos 1960 e início da década de 1970, a sociedade brasileira viveu sob um brutal processo de repressão. Por vinte e um anos, a sociedade brasileira aprendeu que a possibilidade de manifestar concepções políticas consideradas de esquerda, era algo a ser temido. Nesse sentido, o período de redemocratização trazia algumas novidades.

Como já colocado, Baczinski (2011) evidencia que, a partir da redemocratização do país, a Pedagogia histórico-crítica passou a fundamentar as propostas pedagógicas do Estado do Paraná. O Projeto Político-Pedagógico, PPP, ou PPI, Projeto Pedagógico Institucional, das instituições escolares passou a ser o principal documento legal para a implementação dessa pedagogia.

No IFBA, o documento está organizado em quatro grandes dimensões, as quais se subdividem em seções. Vamos comentar os aspectos que se referem, principalmente, à parte pedagógica e de caracterização da sociedade. Daremos ênfase especial à dimensão quatro, que faz a descrição dos princípios filosóficos. O documento está dividido da seguinte forma:

Na dimensão I, faz-se a caracterização institucional através da descrição sucinta do histórico da instituição, inserção regional, perfil institucional. Na dimensão II, faz-se a caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica, quando trata dos princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição. Na dimensão III, são abordadas as políticas de ensino, a configuração didático-pedagógica da instituição, as políticas de extensão, as políticas de pesquisa, as políticas de gestão, a política social para o educando e a responsabilidade socioambiental. Na dimensão IV, que trata da estrutura educacional, estão contemplados os seguintes itens: arquitetura curricular, níveis de ensino e diretrizes para o desenvolvimento, acompanhamento e avaliação do PPI. (IFBA, 2013, p. 18).

A Instituição procurou ser democrática e deu voz a todos interessados e envolvida na comunidade escolar, permitindo que todos os campi pudessem se expressar pelas comissões formadas, procurando também garantir que haveria transparência nos processos seletivos dos dirigentes e dos discentes. A proposta era a de oferecer uma educação pública, laica, gratuita e inclusiva. Observamos grandes avanços nessas questões, mas ainda estamos em processo de chegar ao ideal. As escolas públicas ainda discutem questões como as cotas para escolas públicas, para negros e indígenas.

Aprofundar a democratização dos espaços institucionais é garantir o compromisso com a educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade social, tornando transparentes nossas relações com a 'coisa pública'. A ideia de que a democratização pode inviabilizar a administração é superada pela prática do diálogo e pelo respeito às diferenças. Esta mudança estrutural na gestão transforma a instituição em espaço de permanente debate, como também em local onde se processa a síntese democrática necessária à construção de uma educação referenciada nas demandas sociais e na diversidade presente, de forma geral, na sociedade, e, particularmente, no IFBA (IFBA, 2013, p. 19).

De acordo com o documento, a construção do texto de 2013 tomou como base: o Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pelo Conselho Superior do então CEFET-BA; a legislação em vigor; o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA; as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e a proposta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Contudo, foram realizadas várias adequações conforme os resultados das assembleias e reuniões ocorridas na elaboração do novo documento:

É nesta perspectiva que o IFBA, no seu Projeto Pedagógico Institucional, assume como princípios balizadores das relações sociais, administrativas e educativas a igualdade e a solidariedade, os valores humanos universais que garantem o respeito, a dignidade e o tratamento com equidade a todos os cidadãos e cidadãs; a inclusão, princípio de respeito às diferenças e o atendimento às necessidades prementes da maioria da população brasileira; a sustentabilidade, princípio de promoção humana e das suas relações com a sociedade e a natureza e, por fim, a democracia, elemento fundante de toda

e qualquer ação, individual ou coletiva, desenvolvida na Instituição, não apenas como método de consulta, mas como método de construção das relações sociais, acadêmicas e administrativas (IFBA, 2013, p. 19).

Ressaltamos aqui a seguinte questão: se o CEFET-BA já tinha um PPI e ele poderia ser apenas complementado em algumas questões, qual seria a necessidade da construção de um novo documento? Respondemos a isso com as mudanças ocorridas na sociedade, na política e, sobretudo, na necessidade de atender, de forma mais democrática, a população que utiliza e os servidores que compõem a instituição.

Portanto, foi necessário também repensar e organizar as bases conceituais que fundamentam o trabalho pedagógico institucional, que direcionarão as ações pedagógicas, fornecendo os princípios e direcionamentos dos planos de curso, ementas, planos de ensino, matrizes curriculares dos cursos e outros aspectos da educação.

A sociedade é dinâmica e, por isso, foi necessário realizar, juntamente com toda a comunidade da instituição, esse novo PPI, que em 2021 deverá ser revisto e adequado, conforme o plano decenal do IFBA. Desse modo, este estudo poderá contribuir para que, nesta revisão do PPI, sejam implementadas algumas sugestões na pesquisa.

A construção deste texto tomou como base o Projeto Pedagógico Institucional, aprovado pelo Conselho Superior do então CEFET-BA, a legislação em vigor, o Termo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA, as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais e a proposta do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (IFBA, 2013 p. 19), conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1 - Projeto Pedagógico Institucional

MISSÃO
Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país.
VISÃO
Transformar o IFBA numa Instituição de ampla referência e de qualidade de ensino no País, estimulando o desenvolvimento do sujeito crítico, ampliando o número de vagas e cursos, modernizando as estruturas físicas e administrativas, bem como ampliando a sua atuação na pesquisa, extensão, pós-graduação e inovação tecnológica.
PRINCÍPIOS

- Indissociabilidade: Será sempre observada a integração entre ensino, pesquisa e extensão, assim como a Instituição buscará a articulação de diferentes áreas de conhecimento;
- Verticalização: Verticalização entre os diversos níveis e modalidades de ensino;
- Continuidade: As áreas técnicas/tecnológicas promoverão oportunidades para uma educação continuada;
- Unificação: Buscar-se-á a unificação entre cultura/conhecimento e trabalho, para desenvolver as funções do pensar e do fazer;
- Integração: A busca da integração interdisciplinar permitirá a geração, construção e utilização do conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa aplicada para solução de problemas econômico-sociais da região. A vinculação estreita à tecnologia, destinada à construção da cidadania, da democracia e da vida ativa de criação e produção solidárias em uma perspectiva histórico-crítica;
- Inovação: A implementação da inovação científica, tecnológica, artística, cultural, educacional e esportiva deverá orientar as ações da Instituição;
- Democracia: A Instituição promoverá a vivência democrática, buscando a participação da comunidade acadêmica nos processos de planejamento e gestão.
- Qualificação: A Instituição buscará, de modo permanente, a qualificação e a capacitação de seu quadro de pessoal e a melhoria de sua estrutura, de seus processos organizacionais e de seus programas e ações;
- Autonomia: O IFBA preservará a autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial;
- Respeito: a instituição deverá assegurar o respeito e a valorização da pessoa humana em sua singularidade e diversidade;
- Responsabilidade: O instituto terá compromisso com o bem público, sua administração e sua função na sociedade, primando sempre pelo bem comum, pela ética e priorizando a satisfação das necessidades coletivas à frente das pessoas;
- Inserção: O IFBA deverá se integrar à sociedade em seu contexto socioeconômico e cultural no âmbito regional, nacional e internacional;
- Difusão: O IFBA disponibilizará todo conhecimento que desenvolver, dando suporte aos arranjos produtivos locais, nas áreas social e cultural;
- Permanência: A instituição deverá desenvolver uma política de assistência aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, possibilitando a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educativas específicas;
- Inclusão: Ações Afirmativas de inclusão e garantia de acesso para egressos de Escolas Públicas e/ou em situações de vulnerabilidade social, levando em consideração as questões étnico-raciais e de gênero;
- Qualidade: O IFBA buscará sempre a excelência no Ensino na Pesquisa e Extensão;
- Equidade: O Instituto promoverá nas suas relações ações de equidade;
- Transparência: Os servidores, principalmente quando ocuparem um cargo de direção ou função gratificada, têm a obrigação de divulgar seus atos administrativos e pedagógicos de forma ampla, irrestrita, permanente, atendendo assim o princípio da publicidade da administração pública;
- Sustentabilidade: O IFBA comprometer-se-á com a preservação ambiental, de forma a garantir a sustentabilidade nas suas ações.
- Trabalho: O trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular.

Fonte: PPI - IFBA (2013)

Consta, ainda no PPI, a diferenciação entre as visões das pedagogias que analisam o processo educacional. O PPI cita a Pedagogia Liberal de Paulo Freire, que busca preparar o indivíduo para desempenhar os seus papéis sociais, de acordo com as suas aptidões. Acredita-se, dessa forma, que o indivíduo deve se adequar a

sociedade de forma individual. Essa pedagogia não analisa as diferenças das classes sociais.

Segundo Saviani, a diferenciação dos dois grandes grupos que se dividem as teorias pedagógicas concerne a:

[] aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas em que se insere, mantendo a ordem existente, e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra hegemônico (SAVIANI, 2019, p. 17).

Desse modo, compreendemos que as pedagogias contra hegemônicas atendem aos interesses da classe trabalhadora, a partir da década de 80. No Brasil, começaram a surgir movimentos de tentativas de rupturas com as pedagogias existentes. Como nos aponta Florestan Fernandes (1986), essas rupturas não são tão simples de ocorrerem.

Diferentemente, conforme os interesses dominados, a mudança só pode ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia, “que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)” (FERNANDES, 1986, p. 89).

Nesse contexto, muitas vezes, as pedagogias contra hegemônicas, de ideias marxistas, ou revolucionárias, foram chamadas de pedagogias de esquerda. Apesar de ser um termo muito vago pode expressar a ideia de união em torno, de uma luta pela libertação de domínio capitalista.

Vemos em Saviani (2019), que em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias práticas: a) “pedagogia da “educação popular”; b) pedagogia da prática; c) pedagogia crítico social dos conteúdos e d) pedagogia histórico- crítica (SAVIANI, 2019, p. 24).

O PPI do IFBA deixa bem clara a eleição da PHC, como orientadora das suas práticas pedagógicas, como vemos na citação a seguir:

Para a compreensão acerca da teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da instituição, elege-se a Pedagogia Histórico-Crítica, cujo termo foi cunhado por Saviani para substituir o de concepção dialética, na medida em que o mesmo causava dificuldades de compreensão em

virtude da confusão que se faz com a relação concepção dialética idealista em que a '[...] dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica' (SAVIANI, 2003, p. 70). A opção por esta teoria deve-se a sua relação com a missão anterior, concebida para a instituição, assim definida: promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. (IFBA, 2013, p. 36, grifo nosso)

No entanto, mais à frente no documento, como podemos verificar na citação abaixo, encontramos uma outra referência, que sugere, além da PHC, utilizar a adoção da pedagogia de Paulo Freire:

A partir dos princípios filosóficos do Materialismo Histórico-dialético é possível, portanto, inserir nas práticas educativas do IFBA a Pedagogia Histórico-crítica, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia da Autonomia e todas as mediações possíveis entre as mesmas. Isso pressupõe uma educação que parta da realidade do educando, visando transformá-la a favor de todos os explorados, através de uma análise crítica da realidade, visando a formação de um educando que seja capaz, conforme as palavras de Paulo Freire, de ler o próprio mundo. Essa visão da educação, inevitavelmente, encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas (IFBA, 2013, p. 36, grifo nosso).

Desse modo, entendemos aqui a necessidade de uma revisão no documento e os entraves para se utilizar, ao mesmo tempo, duas pedagogias com direcionamentos distintos. Apoiamo-nos em Freire para ressaltar a diferença, principalmente no que diz respeito ao conhecimento acumulado. Enquanto Saviani reforça que devemos transmitir o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, na sua forma mais elaborada e culta, Freire afirma que o homem precisa estar integrado ao contexto que vive, às coisas que são triviais para ele e, a partir daí, irá refletir e integrar na busca pela cultura, criando e recriando a história:

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica; é inserção crítica da história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] (FREIRE, 1979, p.15)

São muitas as diferenças entre as duas pedagogias, apesar de ambas estarem na classificação no mesmo grupo como tendências progressistas. Freire estimula a prática, pois acredita que somente com a participação ativa, o sujeito poderá intervir na realidade. Mais à frente apresentaremos um quadro explicativo sobre as principais diferenças das duas pedagogias:

Como trabalhador da cultura, o intelectual não pode consentir em adentrar as questões da realidade estudada apenas por meio do viés de leitura, o que faria dele exclusivamente o sujeito a interpretar o real. Ao contrário, é preciso que o estudo ou a investigação se deem com e não sobre os demais sujeitos partícipes. De fato, a educação freireana não contém um objeto para o qual convirja. Não é o educando seu objeto, nem mesmo o ser humano, mas ela se preocupa com o que Freire chama de "pensamento-linguagem", o domínio do sujeito. Ou seja, é a dimensão filosófica do saber e a possibilidade de problematizar o mundo que tornam a educação formativa, intelectualmente criativa; por isso, capaz de potencializar intervenções na realidade (COSTA, 2016).

O documento do PPI nos aponta questões referentes ao ser humano, a sociedade e a educação. Aqui também percebemos uma clara posição à pedagogia de Libâneo, que, ao nosso ver, como citado anteriormente, mudou o seu posicionamento em relação à PHC, assumindo-se como crítico-social dos conteúdos:

a) Ser Humano, Sociedade e Educação

As teorias pedagógicas presentes no campo educacional visam explicar o fenômeno educacional e são construções sociais que refletem os ideais defendidos pelos teóricos em função dos problemas vivenciados na dinâmica histórica. Enquanto construções históricas e sociais, as teorias se transformam, se encontram e /ou se diferenciam em outras teorias. Dessa forma, as tendências pedagógicas modernas estão classificadas em Liberal e Progressista.

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. As diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Já a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação. Neste segundo grupo, destaca-se a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, que prioriza o domínio dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste em preparar o aluno fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Ao interpretar a pedagogia crítico-social dos conteúdos é possível concluir que dela parte o fundamento para a Pedagogia histórico-crítica (IFBA, 2013, p. 36).

Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 22) observam a importância de destacar que alguns autores, que inicialmente caminhavam para ideias de base marxistas na década de 1980, posteriormente mudaram de referencial. Um desses autores é José Carlos Libâneo. Como já indicamos, na década de 1980, José Carlos Libâneo, com as suas formulações em torno da pedagogia crítico-social dos conteúdos, caminhava na mesma direção da Pedagogia histórico-crítica. Por essa razão é importante mencionar o seu posterior afastamento da referência teórico-pedagógica marxista.

Segundo os referidos autores, Libâneo (2003) sublinha a relevância da escola na formação dos indivíduos e o papel do processo. Além disso, fundamenta

suas reflexões sobre a didática com base na psicologia histórico-cultural. O que problematizamos, em primeiro lugar, é assumir que a didática pode ser contemplada sem explicitação de uma teoria pedagógica que a sustente, em que a psicologia seja tomada apenas como um de seus fundamentos. O acento do autor está na psicologia, e não em dada concepção pedagógica e sua fidelidade às raízes teórico-metodológicas por ela impostas. Assim, o ecletismo de Libâneo revela insuficiência à necessária análise filosófica radical, rigorosa e de conjunto (SAVIANI, 2007a). Isso pode ser comprovado na referência de Libâneo (2004, p. 6) a Manuel Castells e Edgar Morin, ambos autores pós-modernos citados em acordo com o lema 'aprender a aprender', que por sua vez valoriza a 'sociedade do conhecimento' (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 22).

Destacamos, ainda, Libâneo no que se refere ao seu posicionamento em relação às pedagogias hegemônicas da atualidade:

Para finalizar esta discussão sobre o posicionamento de Libâneo, podemos observar uma manifestação literal do autor de acordo com o ideário pedagógico-hegemônico na atualidade ao justificar que o ensino superior precisa encontrar formas alternativas para atender a sociedade do conhecimento/informação, pois 'A aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender. O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender' (LIBANEO, 2003, p. 8) (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.22)

O documento institucional do PPI ainda nos aponta que:

Para a compreensão acerca da teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da instituição, elege-se a Pedagogia histórico-crítica, cujo termo foi cunhado por Saviani para substituir o de concepção dialética, na medida em que o mesmo causava dificuldades de compreensão em virtude da confusão que se faz com relação a concepção dialética idealista em que a '[...] dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica' (SAVIANI, 2013, p. 70).

Aqui fica bem definida a concordância quanto à indicação da PHC como norteadora das práticas pedagógicas da instituição, bem como a seguir vem a justificativa para a sua escolha:

A opção por esta teoria deve-se a sua relação com a missão anterior, concebida para a instituição, assim definida: promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. Quando se remete à Missão do IFBA, já está subentendida uma visão de ser humano, sociedade e educação embasada teórica e filosoficamente no Materialismo Histórico dialético, desenvolvido por Marx e Engels, o qual pressupõe uma análise da sociedade baseada nos princípios materiais que a sustentam e que reagem dialeticamente com as condições historicamente produzidas pelos indivíduos. A partir desse pressuposto, a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a produção da realidade social e na análise crítica da mesma, para que os educandos possam, efetivamente, intervir para transformá-la (IFBA, 2013, p. 36).

Para a Pedagogia histórico-crítica, a escola precisa ser considerada de modo mais amplo, numa perspectiva não somente de reprodução social. Sendo assim, ela

trata também das contradições existentes na sociedade, a partir da própria educação, e os encaminhamentos da superação dessas contradições. O termo histórico-crítico é utilizado para definir uma vertente pedagógica, que é respaldada, principalmente, nas teorias de Marx sobre materialismo histórico-dialético, podendo incorporar outras contribuições de vertentes marxistas, a exemplo de Gramsci e Lukács.

Observamos no PPI da instituição uma grande vontade de se utilizar outras pedagogias críticas, a exemplo das formulações pedagógicas libertadoras, como a de Paulo Freire, em consonância com a PHC. Tentaremos fazer alguns esclarecimentos quanto à impossibilidade de classificá-las como uma mesma corrente. Elas possuem algumas similaridades quando se trata de intencionalidades para disponibilizar para os educandos conhecimentos socialmente relevantes, que possam potencializar a sua emancipação, mas longe de poderem ser designadas como correspondentes nas suas formulações pedagógicas e dos seus princípios filosóficos mais gerais. O próprio Saviani nos fala da importância de compreendermos o método de Paulo Freire: há a importância de se compreender que na filosofia, o método de Paulo Freire é tributário e está atrelada ao entendimento de que toda “prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (SAVIANI, 1990, p. 8).

Isto é, as implicações do método e a função social da educação Libertadora estão intimamente ligadas à filosofia que lhes serviu de base e orientação. Nesse sentido, para desvelarmos o método pedagógico libertador, faz-se necessário indicar seus pressupostos teórico-filosóficos. Observamos que, Paulo Freire, ao longo de sua elaboração teórica, dialogou com muitos autores, de diferentes tendências filosóficas, incorporando-os a sua produção intelectual de acordo com as necessidades conjunturais da sociedade. Contudo, apesar do amplo diálogo que estabeleceu com diversas correntes da filosofia, sua fundamentação e interpretação da realidade mostram-se sempre fenomênicas. Como assevera Saviani (2008, p. 334), sua produção bibliográfica ‘caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo [a educação dos oprimidos orientada pela fenomenologia] numa forma bastante heterogênea’ (MACHADO, 2017, p. 87)

Assim, apresentamos, a seguir, alguns embasamentos teóricos, que explicitam as diferenças entre Freire e Saviani, deixando mais claro ainda a impossibilidade de adotar em conjunto as suas pedagogias:

Certamente, o debate acerca da orientação filosófica de Freire é excepcionalmente controverso. Gadotti (2005), em seu artigo intitulado O plantador do futuro, afirma: ‘conversei várias vezes com ele sobre isso. Ele sempre se esquivava. Dizia que isso não era importante. De fato, ele não se interessava muito em saber quais eram os autores ou as correntes filosóficas que o influenciaram. Não é fácil inseri-lo dentro de alguma corrente pedagógica’ (GADOTTI, 2005, p. 12).

Saviani, considerado o desenvolvedor da Pedagogia histórico-crítica, aponta-nos a questão de Freire utilizar, algumas vezes, nos seus referenciais, ideias marxistas.

Para esse autor, Freire utiliza de referências marxistas incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por ele, sem compromisso com a perspectiva teórica: “Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial” (SAVIANI, 2008, p. 332).

Ainda com respeito à relação de Paulo Freire com o marxismo, adotamos aqui parte de uma conversa que o educador pernambucano estabeleceu com Adriano Nogueira e Dermeval Saviani em 1996 citado por Machado (2018):

[...] Veja que interessante. Perguntaram-me, recentemente, num debate: ‘Paulo, tu te definirias como sendo marxista?’. E eu comentava: ‘Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista’. Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: ‘Meu amigo, você está equivocado a respeito de minha contribuição teórica’. Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas a questões sobre: como é este deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluido? Ele mora aqui ou acolá?... Se eu não souber explicitar isso historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do homem, ele não existe como a priori. Ou seja: eu sou homem porque me fiz e ainda me faço homem; inexistente algo no meu “ser homem” que se constitui fora da história. Nós que nos fazemos homens e mulheres por meio da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a priori não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade (SAVIANI, 2010, p. 9-10).

A afirmação de Freire, anteriormente transcrita, indica que está situado na concepção idealista, pois defende a existência de Deus, reconhecendo um a priori histórico, que determina a sua visão de mundo. “O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentales)” (BOTTMORE, 2001, p. 183). Assim, contrapõe-se à filosofia materialista histórica, que advoga que a natureza é o fator primeiro e o espírito o fator secundário, pois a realidade concreta material precede o pensamento e não o contrário (MACHADO, 2018).

Diante dessas colocações, passemos a uma citação do próprio Freire e encerramos, assim, possíveis dúvidas, quanto ao fato dessas duas pedagogias se basearem em princípios e ideias bem diferentes:

Esse aspecto da educação, impreterivelmente, encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano, informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade, com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno, marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas. Contudo, quais as implicações epistemológicas dessa filosofia na Pedagogia Liberal (PL)?

Para Gadotti (2003), a fenomenologia se preocupa com o que aparece e com o que está escondido nas aparências, buscando descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que eles são, reconhecendo que “toda compreensão é uma relação vital do intérprete com a coisa mesma” (GADOTTI, 2003, p. 160). Assim:

A consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela. Por isto é que, certa vez, num dos ‘círculos de cultura’ do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de ‘ignorante absoluto’, declarou, enquanto discutia, através de uma ‘codificação’, o conceito antropológico de cultura: ‘Descubro agora que não há mundo sem homem’. E quando o educador lhe disse: ‘Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?’ ‘Não!’, respondeu enfático, ‘faltaria quem dissesse isto é mundo’. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência (FREIRE, 2005, p. 81).

Acreditamos que tenha ficado clara a ideia que vai diferenciar o materialismo do marxismo do idealismo da pedagogia liberal: É indiscutível que para a fenomenologia a “consciência e o objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza, que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta correlação” (DARTIGUES, 2008, p. 19).

A pedagogia liberal de Freire, desse modo, é baseada no diálogo e as possibilidades de mediação que ocorrem a partir dele, como nos aponta Zanella:

Por isso o diálogo é a essência da PL, pois o mundo é um fenômeno intersubjetivo; e, se a problematização ocorre no encontro de duas ou mais consciências mediatizadas pelo mundo, ‘Parece ser possível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma’ (ZANELLA, 2007, p. 111)

Nesse sentido, a fenomenologia é totalmente diferente do materialismo histórico. Verificamos aqui o indicado por Freire:

Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua mirada a percebidos que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de visões de fundo, não se destacavam, não estavam postos por si. Desta forma, nas suas visões de fundo, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problema, portanto, de desafio. A partir deste momento, o percebido destacado já é objeto de admiração dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (FREIRE, 2005, p. 82).

Podemos ver nos estudos de Machado, em 2018, indicações de que a pedagogia libertadora de Freire não apresenta nenhuma preocupação com relações coletivas, ela se baseia, sobretudo, no individualismo:

Está claro que para PL o ato cognoscente se dá na relação dialógica entre professor e aluno mediatizados pelo mundo. Ambos contemplan o mundo (objeto) e partilham entre si o modo como ele é captado na individualidade subjetiva, daí que o mundo constituído do diálogo seja um fenômeno intersubjetivo, porque considera a consciência dos dois sujeitos cognoscentes. É nesse sentido que Freire adverte que não existe saber superior e saber inferior, mas saberes diferentes que se completam na comunhão, colocando, assim, professor e aluno em uma relação de igualdade. Posto isso, podemos afirmar que o mundo expresso na relação intersubjetiva corresponde ao fenômeno que, por sua vez, como indicamos anteriormente, é, para PL, a própria realidade. Por essa razão estudar a realidade é estudar o pensar dos homens sobre a realidade, o que indica que a PL é coerente com o método fenomenológico (MACHADO, 2018, p.94).

Contudo, a concepção dialética supera as outras, por respeitar o caráter histórico daquilo que já foi desenvolvido ao longo do tempo. Achamos relevante a seguinte colocação para facilitar a compreensão sobre a dialética:

Encarando a realidade como essencialmente dinâmica, não vê necessidade de negar o movimento para admitir o caráter essencial da realidade (concepção "humanista" tradicional) nem de negar a essência para admitir o caráter dinâmico do real (concepção humanista moderna). O dinamismo se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes em si. Determinada formação social, mercê das contradições que lhe são inerentes, engendra sua própria negação (SAVIANI, 1980, p. 20-21).

Tal concepção valoriza as leis objetivas da sociedade e não prescinde o reconhecimento dessas leis para a ação transformadora da realidade social. Desse modo, não se tem a ilusão de que o movimento é guiado por uma força metafísica, cabendo aos homens aceitá-la. A mudança só encontra possibilidade na ação dos próprios homens quando eles, instrumentalizados pelo saber, agem para esse fim. As teorias pedagógicas condizentes com a filosofia dialética se empenham na transformação estrutural da sociedade e têm compromisso com a apropriação do saber pelos filhos da classe trabalhadora. Isso implica dizer que, ao contrário das

teorias não críticas que anulam os antagonismos de classe que se constituem sobre a base do modo de produção capitalista, as tendências dialéticas devem as colocar em evidência.

No tocante à tradição moderna, observamos que:

[...]. Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos coloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos que superem a clássica tríade inaugurada pela modernidade ocidental [...]. O que Freire expressa de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socialmente estruturado. Um momento histórico posterior é algo novo, que jamais poderá ser predeterminado e/ou domesticado pelos momentos que antecedem, pois o futuro da história é algo a ser construído por nossa inserção no mundo (ZITKOSKI, 2017, p. 116).

Na verdade, a tríade dialética clássica possui uma tendência natural em reforçar a afirmação (tese), ao invés da negação (antítese), o que, conseqüentemente, elimina as contingências e enfraquece a contradição. Já a dialética de Freire ocorre uma predominância de uma sobre a outra.

Pontua-se que Zitkoski não se engana quando reconhece a ênfase dada à subjetividade, pois há a “não compreensão da dialética materialista histórica, caracterizada como ‘determinista e negadora da individualidade’, subvertendo seu reconhecimento do caráter histórico e material do gênero humano” (MACHADO, 2019, p. 303).

Observamos que Rossato (2016) também discorda das pontuações de Zitkoski, quando afirma que o pensamento dialético de Freire está baseado na dialética idealista de hegeliana, a qual se constitui “num processo histórico de evolução das idéias”, o que, para ele, não necessariamente passa pela ação prática transformadora, devido à sua ancoragem fenomenológica. Tais fatores possibilitam a compreensão dos limites da práxis, pois esse conceito, na Pedagogia Libertadora, relaciona-se à “dialogicidade, ação. Reflexão e educação libertadora” (ROSSATO, 2016, p. 325).

Freire (2006, p. 59) defende o esforço permanente da reflexão sobre as condições concretas dos oprimidos, o que para ele não se trata de um jogo intelectual, mas “uma reflexão real que conduza à prática”. Sobre tal entendimento, Rossato (2016) pontua que quando Freire aborda as condições concretas, na verdade está se referindo ao empirismo, ou seja, às condições subjetivas, que são manifestadas na consciência e na práxis transformadora, que ocorre no âmbito da consciência. Quanto à práxis, na Pedagogia Libertadora, essa “estreita relação se estabelece entre um

modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão” (ROSSATO, 2016, p. 325).

No posicionamento de Rossato (2016), o ideário da práxis, no sentido libertador, nada mais é do que a ação consciente condutora do discurso sobre a realidade, isso é, uma maneira de enunciar o mundo do sujeito consciente.

Machado (2019) defende a ideia de que a práxis é, portanto, uma categoria do campo da filosofia de Freire, uma vez que ela está orientada epistemologicamente pela fenomenologia. Para ele,

[...] se na fenomenologia a realidade é o modo como sujeito interpreta o mundo e o pronuncia; a práxis como ação transformadora da realidade se dá no prisma da contemplação e do discurso, dito de outro modo, a práxis na fenomenologia transforma a visão de mundo e o discurso sobre o mundo, não a realidade no sentido do realismo filosófico (MACHADO, 2019, p. 304).

Apontamos aqui o desencontro que existe entre a fenomenologia e o Marxismo, o que impossibilita e reforça a impossibilidade da utilização simultânea das duas pedagogias:

Nesse sentido, entende-se que quando ao se ampliar o percebido, ou seja, o sentido das visões de fundo, as problematizações irão desencadear no processo de conscientização. E mais, o sentir sem saber não gera transformação da realidade concreta, pois, uma vez que é a superação dos extremos através da articulação da dialética entre o sentir e o saber que será conquistada a unidade. Enfim, ‘nem o conhecimento livresco, desarticulado dos interesses do povo e de suas paixões, e nem a paixão cega que entende o conhecimento tácito, sincrético, como manifestação genuína da ação educativa libertadora’ (MACHADO, 2019, p. 304).

Para a pedagogia de Freire, fica evidente a interferência do Divino, nas modificações e desenvolvimento do homem. Ele percebe o homem como ser inconcluso que se humaniza:

Por isso mesmo é que os homens estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. [...] Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. E esta [...] é sua vocação histórica, contra-ditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história (FREIRE, 2005, p. 83-86.)

Nessa direção, percebemos que para Freire existe uma materialização do divino nos homens. O criado está presente e se manifesta de alguma maneira nos seres humanos, que são designados seres inconclusos. Esses homens devem, a partir da inteligência divina, transformarem-se. Assim, temos o chamado idealismo cristão. Esse idealismo que muitos autores relacionam com a fenomenologia:

O existencialismo cristão de Freire encontra apoio nas obras de Karl Jaspers, Erich Fromm, Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, o que indica a adesão de Paulo Freire à fenomenologia existencial, confirmada pelo método libertador, já que 'o método filosófico do existencialismo, tanto cristão, quanto ateu, é o método fenomenológico' (ZANELLA, 2007, p. 108).

Nesse sentido, evidenciamos aqui, novamente, a impossibilidade de se utilizar Freire e Saviani, de forma conjunta no PPI do IFBA.

5.2 O objetivo do PPI

O documento traz como objetivo o pensamento e a organização das bases conceituais, que fundamentam o trabalho pedagógico da instituição. Além disso, ele se propõe a dar suporte para os principais documentos que derivam do PPI, como é o caso dos planos de cursos, ementas e matrizes curriculares.

[...] pensar e organizar as bases conceituais que fundamentam o trabalho pedagógico da Instituição, fornecendo os princípios dos planos de curso, ementas, planos de ensino, matrizes curriculares dos cursos, além de outros aspectos da dinâmica educacional (PPI, 2013, p. 19). O PPI do IFBA, com base na PHC, defende que 'a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a construção social e na análise crítica da realidade para que os educandos possam, efetivamente, intervir na realidade' (IFBA, 2013, p. 36).

O documento foi construído inicialmente dentro dos princípios da Lei de Diretrizes e bases (LDB), tanto no que se refere ao ensino médio, quanto ao superior, como podemos observar nas citações abaixo:

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), é finalidade da educação básica desenvolver o educando, assegurando a formação comum como indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e estimular a consequência dos estudos posteriores. Em seu parágrafo 2º, a lei ainda discorre: 'o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas' (BRASIL, 1996).

No que se refere à Educação Superior, a lei trata das várias finalidades específicas para esse nível de ensino, dentre as quais se destacam no Artigo 43:

VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996).

Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às Universidades Federais. No âmbito da sua atuação, o Instituto Federal da Bahia exerce o papel de Instituição certificadora de competências profissionais, possui autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites da sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos oferecidos, mediante a autorização do seu Conselho Superior (CONSUP), aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.

No Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II, em 2010, foram inaugurados campi nos municípios de Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra. Na Fase III, no ano de 2012, foi autorizada a implantação de novos campi nos municípios de Brumado, Euclides da Cunha, Juazeiro, Lauro de Freitas e Santo Antônio de Jesus.

Realizando a leitura do documento do PPI percebemos que um dos objetivos centrais da instituição é a formação do sujeito onmilateral. Nesse sentido, apresentamos, aqui, os principais objetivos do PPI do IFBA:

Portanto, um dos objetivos primordiais da educação tecnológica consiste em permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão crítico-social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para confrontar os imperativos econômicos com as condições da sociedade. Desta forma, promove-se no futuro profissional o desenvolvimento do senso crítico em relação ao mundo que o cerca, buscando instrumentalizá-lo para que ele busque se direcionar pelos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade (IFBA, 2013, p. 34).

Assim, achamos pertinente discutir a questão das contradições postas ao mundo do trabalho na visão marxista. Como o trabalho pode, ao mesmo tempo, ser visto por óticas tão contrárias? Em uma é algo que nos torna humanos, que nos diferencia dos animais irracionais. Na outra, é o que nos explora, que nos aliena. Por isso, é preciso estar muito atento, ao fato do trabalho, visto sob a ótica da exploração da mão de obra, é a questão de uma valorização tão diferenciada para funções igualmente importantes. Assim, é preciso nos atentarmos que quando o trabalho é fonte de exploração econômica, em detrimento da exploração, ele tem uma conotação pejorativa:

Contrariamente à unilateralização presente tanto nas teses que desconstruem o trabalho, quanto naquelas que fazem seu culto acrítico, sabemos que na longa história da atividade humana, em sua incessante luta pela sobrevivência, pela conquista da dignidade, humanidade e felicidade

social, o mundo do trabalho tem sido vital. Foi por meio do ato laborativo, que Marx denominou atividade vital, que os indivíduos, homens e mulheres, distinguem-se dos animais. Mas, em contraposição, quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho, ela frequentemente se converte num esforço penoso, alienante, aprisionando os indivíduos de modo unilateral. Se por um lado, necessitamos do trabalho humano e reconhecemos seu potencial emancipador, devemos também recusar o trabalho que explora, aliena e infelicitiza o ser social. Essa dimensão dúplice e dialética presente no trabalho é central quando se pretende compreender o labor humano (ANTUNES, 2005, p. 13).

Nesse sentido, surge a necessidade de um projeto diferenciado, que contemple essas visões, permitindo que o trabalhador entenda que a sua vida não precisa e não deve ser só o trabalho. Ele também precisa ter a percepção do que está vivendo, compreender o que ocorre em sua volta e ter a oportunidade de se desenvolver como pessoa que é:

Considerar o trabalho enquanto princípio educativo na perspectiva marxista, pode parecer um tanto contraditório ao se observar o caráter negativo do trabalho enfatizado por Marx. No entanto, entender o princípio educativo do trabalho, requer uma compreensão ampliada desta categoria, para além do sentido histórico de trabalho alienado e fetichizado que assume sob o modo de produção capitalista. É preciso ainda compreender a dimensão dupla e contraditória que o trabalho assume neste contexto, e que Marx bem destaca, afirmando que ao mesmo tempo em que o trabalho cria e humaniza, também aliena, degrada e subordina o homem (SANTOS, 2011).

Desse modo, o IFBA, buscou uma formação diferenciada, ao se ancorar na PHC, que se constitui como uma pedagogia marxista e que visa formar para um trabalho consciente, um trabalhador diferenciado. Precisamos desenvolver melhor essa questão da formação do sujeito onmilateral na instituição, usufruindo mais da PHC.

Como consequência, surge a necessidade de se construir um projeto educacional que integre a formação profissional ao campo da educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, estabelecendo relações sócio-históricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adiestramento ou treinamento (IFBA, 2013, p. 33).

Como já comentamos anteriormente, o mundo é dinâmico, a sociedade está em constante movimento e precisamos, cada vez mais, nos adequarmos às novas realidades. A escola deve estar em sintonia com os processos sociais e preparar o seu aluno para compreendê-los pela problematização, da instrumentalização e das

catarses e estarem então preparados para enxergarem com olhos diferenciados a realidade da prática social onde estão inseridos.

Os novos processos sociais e de trabalho exigem uma nova pedagogia e uma nova epistemologia. A nova pedagogia formará e educará cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização serão resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura, das ciências e das artes (IFBA, 2013, p. 35).

Apoiamo-nos em Frigotto (2005) para mostrar as crenças existentes na sociedade brasileira e que, muitas vezes, são utilizadas para a manipulação do trabalhador, principalmente aquele que está sem acesso a uma formação de qualidade. O autor destaca que:

[...] além deste 'não entendimento' do trabalho em seu sentido amplo, no contexto brasileiro outros três outros aspectos dificultam ainda mais a compreensão sobre o caráter positivo que Marx observa no trabalho: primeiro que o Brasil foi a última sociedade do continente a abolir a escravidão, o que contribuiu para imprimir na mentalidade das elites a marca cultural da relação escravocrata; o segundo aspecto é a visão moralizante do trabalho trazida pela perspectiva de diferentes religiões (castigo, sofrimento ou remissão de pecados); por fim a perspectiva de reduzir a dimensão educativa do trabalho à sua função instrumental didático-pedagógica, aprender fazendo. Partindo-se da análise apenas da dimensão histórica do trabalho, dificilmente se alcançará a compreensão sobre o aspecto positivo que Marx lhe atribui na formação humana (FRIGOTTO, 2005, p. 1 - 2).

O PPI destaca, ainda, como a escola pode contribuir para uma formação integral do ser humano, mostrando que para Marx, o trabalho é a categoria que define o próprio homem:

Nesse entendimento, pode-se destacar que o ser humano é compreendido como ser social capaz de produzir cultura, ou seja, de dar sentido a sua existência no mundo, em contato com a natureza e através de sua própria produção. Dessa forma, importa enormemente essa compreensão, na medida em que a instituição oferece ensino profissional numa perspectiva integral de formação, compreendendo o trabalho como forma de dignificar a existência humana e sua possibilidade de legitimar a autonomia nas formas de viver. Para o materialismo de Marx o trabalho é uma categoria que define o próprio homem, visto que a instância do trabalho define aspectos da história da humanidade, pois é pelo trabalho que se justifica toda ordem de mudança na história (IFBA, 2013, p. 37).

Destacamos a relevância de identificarmos o trabalho como um princípio educativo, na sua dimensão ontológica e nos apoiamos em Frigotto para destacar a sua condição para a manutenção da vida:

[...] vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do

trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e 'educativo' (FRIGOTTO, 2005, p. 2).

Ainda, observamos a forte relação do trabalho como meio de manutenção da dignidade humana pelo meio material necessário a sobrevivência, conforme nos aponta Frigotto (2005):

[...] na perspectiva dialética é possível compreender o trabalho em sua propriedade educativa nas dimensões positiva e negativa que apresenta. O trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história. A consciência, por sua vez, mais do que responder as necessidades humanas, age como elemento de mediação entre o meio material e espiritual, organizando as ações humanas de acordo com finalidades pré-estabelecidas e realizando escolhas entre as diferentes alternativas de ação (FRIGOTTO, 2005, p. 4).

É o próprio Saviani que nos sinaliza a questão do trabalho como garantidor da manutenção da subsistência com dignidade. Esse trabalho é compreendido pela transformação da natureza e educa e transforma o homem: A PHC, portanto, compreende o trabalho como princípio educativo. Ancorando-se nos escritos de Marx, principalmente no capítulo VI (inédito) de "O Capital" (MARX, 1996), Saviani classifica o trabalho educativo, diferenciando-o do trabalho material. De acordo com Saviani (2012b, p. 12), a escola seria então uma forma diferente de trabalho, poderíamos dizer um trabalho formativo:

[...] o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica "trabalho material". Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em ideias os objetos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética), e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica "trabalho não material". Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material (SAVIANI, 2012b, p. 12).

O trabalho não material se divide, de acordo com Marx (1978, p. 79), em duas modalidades. A primeira é aquela em que a "mercadoria pode circular isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo

entre a produção e o consumo”, como acontecem com obras de arte, os livros, os discos musicais e os filmes. Já na segunda, o produto não é separável do ato de produção; nessa modalidade, encaixa-se o trabalho educativo, pois “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2012b, p. 12).

Marx chama atenção para a questão do tempo gasto no desenvolvimento de um trabalho formativo, nem sempre ele recebe a valoração das horas gastas na sua construção:

o produto do trabalho intelectual – a ciência – está sempre muito abaixo do valor. É que o tempo de trabalho necessário para reproduzi-la não guarda em absoluto proporção alguma com o tempo de trabalho requerido pela produção original. Um colegial, por exemplo, pode aprender em uma hora o teorema do binômio (MARX, 1980a, p. 339).

Para Marx, na sociedade comunista, o trabalho se constitui em uma necessidade vital de realização dos homens, pois, nessa fase do desenvolvimento histórico, estaria superado o trabalho como ação alienada, isso é, os indivíduos não se restringiriam às atividades vazias de sentido para mera garantia da sua sobrevivência. A alienação seria então suplantada, pois haveria a “elevação do trabalho a um nível no qual o ser humano possa desenvolver-se de forma omnilateral” (DUARTE, 2012b, p. 152). Assim, será derrubada a divisão do trabalho e a educação se transformará na essência dele.

Duarte *et al.* (2011) realizam uma crítica à tese de Lazarini relacionada ao trabalho educacional. No seu artigo na revista on-line HISTBR, os analisam que:

Em sua tese Ademir Lazarini com o propósito de formular uma crítica radical à interpretação de Dermeval Saviani acerca das relações entre capital e educação. A tese argumenta que a pedagogia histórico-crítica baseada nas obras de Dermeval Saviani distancia-se da teoria marxiana sobre a sociedade capitalista.

O artigo detecta equívocos fundamentais no interior da crítica formulada pelo autor da tese e o exame desses equívocos revelou uma ausência de compreensão do método materialista histórico-dialético.

Os autores ainda ressaltam que o que Lazarini vê de realista na concepção de Mészáros sobre a educação pode ser resumido a dois pontos: a tese da impossibilidade da educação escolar contribuir, pela socialização do conhecimento, para a luta pelo socialismo e a tese da possibilidade dos “educadores formais” contribuir para a luta pelo socialismo por meio de ações pontuais de mobilização revolucionária (DUARTE *et al.*, 2011).

Lazarini, na sua tese, faz uma crítica ao trabalho da educação como princípio de revolução, conforme é relatado a seguir:

Ou seja, não será transmitindo conhecimento, não será atuando como professores que os “educadores formais” poderão contribuir para a revolução. Não será pela especificidade do trabalho educativo que os professores contribuirão para a revolução. Sim, está claro que não se trata de imobilismo, mas também está claro que não se trata de valorização do trabalho do professor. Não é por acaso que Lazarini, na esteira de outros autores, nega-se a discutir a especificidade da educação escolar, rejeita a tese da pedagogia histórico-crítica acerca da necessidade de socialização do saber sistematizado, e rejeita a afirmação de que a educação escolar seja a forma historicamente mais desenvolvida de educação. Sua visão sobre o que seria uma perspectiva verdadeiramente socialista no campo “restrito e hostil” da educação escolar é sintetizada na seguinte passagem de Tonet (DUARTE *et al.*, 2011)

Nessa passagem podemos perceber que os educadores só podem promover atividades educativas emancipadoras e não uma educação emancipadora por completo:

Daí a impossibilidade de estruturar a educação em seu conjunto, de modo a estar voltada para a emancipação humana. É por isso que entendemos não ser possível uma “educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. A nosso ver é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional (TONET, 2007, p. 35.).

Analisando a visão de Mészáros, Duarte *et al.* (2011) se apoiam para apontar a reprodução do sistema capitalista na escola:

Nunca é demais salientar a importância estratégica da concepção mais ampla de educação, expressa na frase: ‘a aprendizagem é a nossa própria vida’. Pois muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições formais. Felizmente porque esses processos não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. [...] O pesadelo de 1984, de Orwell, não é realizável precisamente porque a esmagadora maioria das nossas experiências constitutivas permanece – e permanecerá sempre – fora do âmbito do controle e da coerção institucionais formais (MÉSZÁROS, 2005, p. 53-54).

Os autores concluem com a seguinte observação: alguns marxistas afirmam que, por mais que os professores pretendam fazer do ato de ensinar e de transmitir conhecimento, uma forma de luta contra o capital, esse esforço acabará sendo anulado pela insuperável tendência dominante do sistema escolar, que seria a de reprodução da lógica capitalista. Novamente, os esforços pelo fazer do ato educativo um ato intencional de humanização se mostram frustrados (DUARTE *et al.*, 2011).

Em uma outra análise sobre a questão do trabalho e da educação (GOTARDO; FAVARO, 2019) deram ênfase à questão do trabalho e da educação para os trabalhadores do século XVIII. Tais autores destacam nos seus trabalhos a questão da formação dos trabalhadores e o pouco tempo que eles tinham para se dedicar aos estudos:

Nestas condições, diante da ampliação do capital no início do século XVIII, a educação não representava o principal foco dos debates políticos. Ela não foi, todavia, ignorada. Adam Smith (1723-1790), clássico da economia burguesa, constatou que os trabalhadores na manufatura dispunham de pouco tempo para se dedicar à educação. Preocupou-se então com os efeitos morais e intelectuais do trabalho simplificado e preconizou que os trabalhadores deveriam aprender, embora apenas o necessário, como: ler, escrever e calcular. Deste modo o Estado gastaria pouco e poderia impor à população uma base educacional (SMITH, 1985 *apud* GOTARDO; FAVARO, 2019)

A instrução era dada aos trabalhadores, no intuito de conseguir a autorização para as relações de trabalho que aconteciam nas fábricas. Essa era uma forma de tentar torná-las natural, além de manter esses trabalhadores tranquilos sem o risco de se corromperem moralmente.

O homem que gasta toda a sua vida executando algumas operações simples, cujos efeitos também são, talvez, sempre os mesmos ou mais ou menos os mesmos, não tem nenhuma oportunidade para exercitar sua compreensão ou para exercer seu espírito inventivo no sentido de encontrar meios para eliminar dificuldades que nunca ocorrem. Ele perde naturalmente o hábito de fazer isso, tornando-se geralmente tão embotado e ignorante quanto o possa ser uma criatura humana. O entorpecimento de sua mente o torna não somente incapaz de saborear ou ter alguma participação em toda conversação racional, mas também de conceber algum sentimento generoso, nobre ou terno, e, conseqüentemente, de formar algum sentimento justo até mesmo acerca de muitas das obrigações normais da vida privada. Ele é totalmente incapaz de formar juízo sobre os grandes e vastos interesses de seu país; e, a menos que se tenha empreendido um esforço inaudito para transformá-lo é igualmente incapaz de defender seu país na guerra. [...]. Ora, em toda sociedade evoluída e civilizada, este é o estado em que inevitavelmente caem os trabalhadores pobres – isto é, a grande massa da população – a menos que o Governo tome algumas providências para impedir que tal aconteça (SMITH, 1985, p. 213- 214, *apud* GOTARDO; FAVARO, 2019).

Ainda tratando de questões sobre a influência do trabalho na transformação humana: Engels (2004) procurou demonstrar a influência da atividade humana sobre a natureza e do trabalho na transformação do homem e na transformação da sua relação entre os demais homens.

Em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza, que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o

desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha de contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 2004, p. 18).

Engels (2004) nos aponta a questão do desenvolvimento das funções superiores pelo trabalho do intelecto, que teve o seu início a partir dos primeiros estímulos da construção da palavra e, posteriormente, a articulação das palavras foram os dois estímulos principais para a transformação do cérebro e consequentemente dos órgãos dos sentidos:

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (ENGELS, 2004, p. 19).

A partir disso, foi possível ao homem executar ações e atividades cada vez mais elaboradas sobre a natureza, o que proporcionou o desenvolvimento cada vez mais apurado das suas capacidades, de entender e abstrair. Assim, o homem passou também a ser capaz de planejar os seus pensamentos e as suas ações, conseguindo prever ações conscientes e distinguir-se dos animais:

Resumindo: só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2004, p. 28).

No entanto, com a divisão da sociedade em classes antagônicas, houve a apropriação das objetivações produzidas pelo trabalho das classes dominadas pelas classes dominantes.

Para Saviani e Duarte (2012, p. 22) é a dialética a responsável pela formação e o desenvolvimento do homem como ser genérico, ou seja, é a partir da dialética que o homem tem a possibilidade de se apropriar da atividade humana “objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho”. Para os autores, capitalismo, a produção da riqueza se dá de forma objetiva e subjetiva, no entanto, aqueles que trabalham não se apropriam dessas riquezas.

Na sociedade do capital tanto a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura, quanto à objetivação da individualidade por meio da atividade são deficientes. A primeira, porque o trabalhador não dispõe de condições de se apropriar daquilo que ele próprio produz, pois quanto mais valiosa é a produção, tanto mais sem valor o trabalhador se torna, quanto mais espiritualmente elaborado se mostra o trabalho, tanto mais desespiritualizado é o trabalhador e quanto maior é a quantidade que se produz, tanto menos o trabalhador tem para consumir. A segunda, em função de o trabalhador estar condicionado à divisão do trabalho e não usufruir de liberdade para realizar sua individualidade, ficando sua atividade produtiva a cargo da classe que o explora. Isso implica dizer que há na análise marxiana, a acusação da exteriorização do objeto de trabalho ao trabalhador, que com ele deixa de se identificar e, ao invés de se realizar com o processo de produção, se desrealiza, pois o objeto não pertence a quem produziu, posto que se torna mercadoria e, portanto, de propriedade do capital. O objeto assume, agora, forma de capital e subjugua o homem que o produziu, deixando o processo de trabalho de ser fonte de realização, porque se converte em processo de valorização do próprio capital. Assim, 'a objetivação, que é a única forma do ser humano efetivar-se, desenvolver-se, torna-se uma objetivação alienante' (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 24).

Colocada essa questão do desenvolvimento humano, voltamos à análise da dimensão I. A partir da perspectiva de mudança na concepção curricular da instituição (IFBA), retomamos os princípios balizadores da relação social, administrativa e educativa da Instituição: a igualdade, a solidariedade, a equidade, a inclusão, a sustentabilidade e a democracia. Esses princípios se justificam na perspectiva de formação de um sujeito omnilateral, objetivo central no processo educacional pensado.

Sendo assim, o IFBA reafirma com a sua missão "Promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país" (IFBA, 2013, p. 2), que foi construída de forma coletiva e está apoiada na premissa legal da autonomia pedagógica e administrativa e ao construir o seu Projeto Pedagógico Institucional corrobora o compromisso com uma educação pública, laica, gratuita, inclusiva e com qualidade socialmente referenciada. Nesse entendimento, o Instituto busca engajar-se no esforço nacional de tornar a educação profissional técnica/tecnológica uma ferramenta na construção de uma nação soberana, que tenha no seu projeto o compromisso com o desenvolvimento igualitário, sustentável e justo (SANTOS; CARDOSO; MORADILLO, 2018).

Estranha-nos o fato de uma instituição de educação constar de uma missão a ser cumprida, já que a missão é geralmente utilizada comercialmente por empresas de grande e até de pequeno porte que procuram se distinguir da concorrência, estabelecendo com o cliente um diálogo, compromisso, uma missão que atenda às expectativas da empresa no comércio. Porém, o IFBA é um espaço escolar que tem "alunos" (e não clientes) para educar, tem

sujeitos que vão à escola porque acreditam que lá é o lugar onde o conhecimento sistematizado é adquirido de modo a promover a sua ação social, e não um lugar que busca “consumidores” (alvo das empresas) a fim de que as metas sejam alcançadas (SANTOS; CARDOSO; MORADILLO, 2018).

Essa contradição se refere ao fato de ser utilizado o termo missão, que é de caráter empresarial e militar, pautado na visão tecnicista de educação, em um contexto teórico de embasamento na práxis pedagógica da Pedagogia histórico-crítica, perspectiva que refuta a concepção tecnicista de educação. Como afirma um dos mais importantes representantes dessa pedagogia no Brasil:

Esta concepção nasceu das necessidades postas pela prática de muitos educadores, pois as pedagogias tradicionais, nova e tecnicista não apresentavam características historicizadoras; faltava-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação (SAVIANI, 2008, p. 30).

Com relação ao caráter técnico, com estímulo específico para o mercado de trabalho:

Acreditamos que essa contradição do termo em relação à concepção de práxis pedagógica no PPI, pode ser explicada pelo fato da prática inicial dos CEFETs, ter um caráter técnico e voltado especificamente para o mercado de trabalho, visando à formação de profissionais para as empresas no contexto industrial, o que demonstra a dificuldade em desconstruir práticas educativas cristalizadas para a ressignificação de novos paradigmas. Sendo uma instituição escolar, entendemos que o termo mais adequado seria o “objetivo geral” da instituição, ao invés de ‘missão’ (SANTOS; CARDOSO; MORADILLO, 2018).

Também podemos observar que falta uma sintonia com a questão da psicologia adotada, o PPI do IFBA não deixa clara a preocupação em conhecer o sujeito. Martins, Abrantes e Facci (2016, p. 345) apontam que:

Uma das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito a quem destina o trabalho pedagógico. Entretanto, antes de analisarmos o destinatário, há que se fazer uma distinção entre o campo de estudo da psicologia e o da pedagogia. Embora estes campos dialoguem e trabalhem em unidade, cada um deles tem sua especificidade, que, quando perdida de vista, resulta em barreiras e incoerências entre estas duas ciências. Estes mesmos autores nos dizem que é de extrema importância compreender como a pessoa se desenvolve e quais as leis que regem este desenvolvimento.

Portanto, não podemos deixar de citar que neste aspecto o documento precisa ser também atualizado, em compreensão dialética dos processos de ensino aprendizagem, na relação do professor e aluno como nos aponta Malanchen (2016): “cabe ao aluno apropriar-se dos conteúdos transmitidos pelo professor, enquanto é necessário que este professor também compreenda e conheça os elementos que estão envolvidos neste processo que envolve ensino-aprendizagem”.

Assim nos apoiamos em Martins, cujas pesquisas demonstram que a psicologia que fundamenta a pedagogia histórico-crítica, chamada psicologia histórico-cultural, assegura que a correta organização do processo de ensino pelo professor por meio de conhecimentos científicos, ocorridos no espaço escolar, favorece o desenvolvimento psíquico. Ao se criarem as condições favoráveis, por meio do currículo escolar, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, esses passam a promover a compreensão articulada da realidade objetiva da qual fazem parte (MALANCHEN, 2016, p. 183).

Consideramos, dessa forma, que seja dada no documento uma ênfase especial ao que se refere ao arcabouço da Psicologia histórico-cultural, sem dúvidas será um diferencial no trabalho docente como nos aponta Martins:

No cerne do preceito vigotskiano, segundo o qual o desenvolvimento do psiquismo humano identifica-se com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores, radica a afirmação do ensino sistematicamente orientado a transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2013, p. 269).

Acusamos, aqui, a necessidade de uma maior aproximação dos docentes e especialistas da educação da instituição com a questão do psiquismo humano, pois como foi posto, o processo precisa acontecer nos dois sentidos: do aluno que entende os conteúdos e processa a aprendizagem, bem como do professor, que compreende como esse aluno processa esse conhecimento e se transforma pelas funções psíquicas.

A psicologia histórico-cultural assume o psiquismo humano como a imagem subjetiva do mundo objetivo. Essa imagem construída por cada ser humano particular dependerá do nível de apropriação das objetivações já conquistadas pela humanidade. A imagem formada pode ser mais próxima ou mais distorcida do real, a depender dos instrumentos psíquicos que os indivíduos e o gênero humano dispõem. O psiquismo do indivíduo singular pode estar acessando a essência histórica do objeto ou, simplesmente, a sua aparência (MESSEDER NETO, 2015, p. 36).

O IFBA é uma Instituição tradicional e centenária, formando e desenvolvendo gerações e modificando a vida de milhares de alunos que tiveram a oportunidade de se formar nas suas salas, hoje distribuídas em mais de 20 cidades da Bahia. Contudo, como estamos analisando uma perspectiva crítica, é coerente e necessário falarmos um pouco, mesmo que resumidamente, do surgimento dessa instituição.

5.3 O IFBA no contexto da história da educação profissional, técnica e tecnológica

Nessa parte, o documento nos mostra a importância da instituição desde o seu surgimento em Salvador, quando ainda se preocupava exclusivamente em dar uma formação prática ou um ofício às crianças e jovens em condições de vulnerabilidade:

Na Bahia, a primeira iniciativa de 'amparar crianças órfãs e abandonadas', dando instrução teórica e prática teve início no ensino industrial e aconteceu, somente, em 1872 quando foi criado, como sociedade civil, o 'Liceu de Artes e Ofícios' de Salvador. Em seguida, por força do incentivo ao desenvolvimento industrial, comercial e agrícola no país, são fundadas em 1906, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, diversas escolas públicas comerciais, uma delas na Bahia. Nilo Peçanha, em 1909 - mantendo a política de traço assistencialista da Monarquia, posteriormente incorporada pela República - cria, nas capitais, 19 Escolas de Aprendizes Artífices 'destinadas aos pobres e humildes', mantidas pelo Estado. Em Salvador a 'Escola de Aprendizes Artífices', que deu origem ao IFBA, foi instalada, provisoriamente, no centro da cidade. Apenas em 1926 foi transferida para um prédio apropriado, localizado no Bairro do Barbalho. As demandas emanadas do processo de industrialização, que influenciaram a elaboração da Constituição de 1937, e a conseqüente mudança do controle das escolas de formação de Aprendizes Artífices, que estavam vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, passaram para o Ministério da Educação e Saúde Pública, o que explica o fato de a Escola de Aprendizes Artífices de Salvador passar a ser denominado 'Liceu Industrial de Salvador', ministrando, à época, ensino profissionalizante de 1º ciclo.

Na sequência, o documento nos mostra os decretos e as leis de institucionalização, que formalizaram o funcionamento da escola técnica:

Neste processo, a partir de 1942, vários Decretos-Leis, depois conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, foram editados, entre elas, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) que, no mesmo ano, estendeu o ensino profissionalizante ao 2º ciclo, transformando o Liceu em Escola Técnica de Salvador. As etapas do Ensino Industrial foram definidas por esta Lei como primeiro ciclo, compreendendo ensino industrial básico, ensino de mestría, ensino artesanal e aprendizagem; e segundo ciclo para ensino técnico e ensino pedagógico. A partir de então o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino do país foi formalizado, já que os alunos concluintes dos cursos técnicos estavam autorizados a ingressar no ensino superior, desde que a área fosse equivalente ao curso concluído (BRASIL, 2011).

Nesse ponto do documento, observamos a tendência capitalista que prevalecia antes da equiparação dos cursos técnicos, que dividia e qualificava, de forma diferente, funções que possuem muitas vezes a mesma essencialidade, mas que por não exigirem uma alta formação, são tratadas com desrespeito e mal remuneradas. Notamos, aqui, o grande avanço que houve a partir da equiparação entre o ensino profissional e o acadêmico. Percebemos que, apesar dos avanços, muitas dessas

tendências ainda se mantém. As escolas técnicas, até então, eram apenas para a formação de artesãos:

As Leis Orgânicas da Educação Nacional explicitavam, cada vez mais, a divisão entre o trabalho manual e o intelectual, pois o objetivo do ensino secundário e normal era ‘formar as elites condutoras do país’ (BRASIL, 1999), enquanto o objetivo do ensino profissional era oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar, precocemente, na força de trabalho” (BRASIL, 1999), desde que prestassem exames das disciplinas não vistas nos seus cursos e que comprovassem conhecimento suficiente para prosseguir os estudos. A plena equiparação entre o ensino profissional e o acadêmico ocorreu, pelo menos formalmente, em 1961, com o advento da Lei 4.024. (IFBA, 2013, p. 23)

Observamos a grande preocupação com a formação de mão de obra qualificada para servir a indústria. Verificamos que não havia nenhuma preocupação com o desenvolvimento intelectual e que a maior preocupação era atender às demandas da indústria e nenhum incentivo para os filhos das classes trabalhadoras prosseguirem nos estudos. O documento nos mostra as transformações que foram ocorrendo na instituição:

Ainda com base nas propostas das Leis Orgânicas, o Governo Vargas sancionou, em 1942, o Decreto-Lei que dispõe sobre a ‘Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial’, abrindo espaço para que uma rede paralela de formação profissional, que atendesse mais rapidamente às demandas do processo de industrialização em consolidação, se organizasse em torno da Confederação Nacional da Indústria – CNI, que criou o Serviço Nacional dos Industriários (depois Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI). Paulatinamente, as Escolas Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a fazer parte da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial. A Escola Técnica de Salvador só foi incorporada à Rede Federal em 1965, através da Lei nº 4.759, e passou a ser denominada Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA. A década de 1960 foi, notadamente, importante para o desenvolvimento das políticas públicas no que se refere à formação técnica e tecnológica, no Brasil. De um lado, a Lei 4.024/61 em seu Art. 104, permitia que os Conselhos de Educação pudessem autorizar o funcionamento, para fins de validade legal, ‘de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios’. Esta medida propiciou, pela flexibilização, a criação dos primeiros cursos de tecnólogos no país. Como exemplo, é importante citar a criação do curso de Engenharia de Operação, com a duração de três anos, aprovado pelo Parecer CFE nº 60/63. Colocados em funcionamento somente em 1965, pelo Decreto nº 57.075, estes cursos deveriam ser ministrados fora das universidades, sendo implantados em algumas Escolas Técnicas Federais (IFBA, 2013, p. 22).

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540) reforçou a opção dos militares por essa “formação intermediária de graduação”, visando atender as necessidades imediatas do setor industrial, garantindo, ainda, aos tecnólogos, a possibilidade de aproveitamento desses estudos em outros cursos - mais especificamente na graduação plena. Por fim, em 1969, o Decreto nº 547/69 autoriza as Escolas Técnicas

Federais a ofertarem cursos profissionais superiores de curta duração, hoje chamados Tecnólogos. Na Bahia, assim como em muitos estados brasileiros, em consonância com a política desenvolvida, foi fundada uma instituição específica para o ensino tecnológico, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC, criado pela Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976, como autarquia federal do Ministério da Educação e Cultura.

O CENTEC-BA iniciou suas atividades no bairro Monte Serrat, localizado em frente à Baía de Todos os Santos, com os cursos de Educação Tecnológica em Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica e Processos Petroquímicos. A seguir, foi criado o curso de Administração Hoteleira, depois transformado em Administração com ênfase em Hotelaria. Funcionando, ainda, nesse período, no bairro Monte Serrat, o CENTEC-BA mantinha, no prédio da Engenharia Operacional, conhecido como Anexo, na ETFBA, os cursos de Tecnólogos em Produção Siderúrgica, Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica, Manutenção PetroQuímica e Telecomunicações. No segundo semestre de 1981, a Diretoria do CENTEC-BA mudou sua sede para Simões Filho, em uma edificação preparada com o fim de abrigar uma Universidade Tecnológica, levando, em seguida, todos os seus cursos do bairro Monte Serrat e da ETFBA para sua nova sede.

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por um desenvolvimento conturbado da formação do tecnólogo, principalmente no que diz respeito à aceitação no campo de trabalho, face ao novo modelo formativo. As empresas não absorveram (havendo ainda hoje resistência) a ideia da existência de um profissional intermediário entre a engenharia e o trabalho técnico. No entanto, no período seguinte, principalmente a partir de 1994, se desencadeou um processo significativo de expansão desta modalidade de ensino (IFBA, 2013, p. 24).

De outro lado, o Art. 100 da Lei nº 4.024 propiciava várias experiências com o ensino profissionalizante. A partir da promulgação da Lei 5.692/71 da Reforma do Ensino, consequência dos acordos MEC/USAID e da concepção tecnicista da educação, incorporados durante a década de 1960, ocorreu uma expansão do ensino profissionalizante, que, nesse período, passou a ser oferecido não apenas por instituições especializadas, mas por outras que decidiram investir nessa modalidade de ensino.

Desse quadro não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes, sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau, supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau que se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em grande parte, das redes públicas

de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político eleitoral que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999, p. 9).

Com a vinda do tecnicismo para o Brasil, houve uma verdadeira explosão de cursos profissionalizantes, como se eles fossem resolver todos os problemas do ensino, que não eram poucos na época. Faltavam pessoas qualificadas e as vagas não eram tantas. Criou-se então a ideia de que o curso técnico seria imprescindível para uma colocação profissional. O que houve foi uma rápida saturação do mercado pelo excesso de profissionais formados numa mesma área.

Não se tratava, portanto, da formação profissional da população, vinculada às necessidades da sociedade brasileira. O falso discurso da 'empregabilidade', isto é, de que a formação garantiria o emprego foi muito difundido, fazendo crer que a nova organização do "segundo grau" garantiria, por si só, o pleno emprego e a satisfação das necessidades de qualificação profissional exigidas para o desenvolvimento econômico do país. O que se viu foi a implantação de cursos mais baratos (secretariado, técnico em contabilidade e outros), pois não havia recursos para a compra de equipamentos e, além disso, a rápida saturação do campo de trabalho na medida em que a forma de contratação de professores não permitia a mobilidade na oferta dos cursos que se tornaram obrigatórios nas redes públicas de ensino (IFBA, 2013, p. 24).

Na sequência, chamamos atenção para a promulgação da Lei nº. 7.044, em 1982, que facultou às escolas públicas o ensino profissionalizante. As instituições especializadas na formação profissional puderam reivindicar uma maior atenção dos organismos de fomento para a situação de penúria a que estavam submetidas. Até então, as escolas públicas eram exclusivas para ofertar os cursos profissionalizantes e estavam bem sucateadas. Não havia interesse em investir nada além do que já fora investido, não havia preocupação com a manutenção e as políticas de desenvolvimento das escolas.

Observamos que o processo de redemocratização do país teve o seu auge com o movimento por eleições diretas para presidente, no ano de 1984. Ligada a essa reivindicação, a sociedade brasileira exigia a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. As eleições presidenciais ocorreram somente no final da década, em 1989, no entanto, o movimento garantiu a formação da Assembleia Nacional Constituinte que, em um processo eivado de contradições, promulgou, em outubro de 1988, a nova Constituição da República Federativa do Brasil.

Como podemos observar, há a relevância dos fatos históricos, na condução dos rumos das gerações, com a mudança de regime, que foi duramente conquistada ao longo de muitos anos de luta, outras gerações puderam se beneficiar e se formar de uma maneira diferenciada e não somente para atender uma mão de obra que beirava a escravidão. A partir da promulgação da Constituição da República o Brasil começa também um processo de desenvolvimento em todos os níveis educacionais. A necessidade de regulação dos princípios estabelecidos na Carta Magna desencadeou, no setor educacional, a disputa em torno de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que atendesse aos diversos interesses econômicos e sociais expressos nos movimentos que se organizaram em frente a uma comissão criada no parlamento federal para a elaboração da nova Lei.

É preciso fazer um parêntese para afirmar que a transformação de três Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica já havia ocorrido em 1978, com a promulgação da Lei 6.545/78, ainda no regime militar, confirmando o seu interesse pela formação do tecnólogo. Em que pesem as discussões em torno da LDB, a manutenção dessa política pode ser percebida com a transformação, em 1993, no Governo do Presidente Itamar Franco, da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica (Lei 8.711/93).

A Lei nº 8.948, que criou o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, foi promulgada apenas um ano depois, em dezembro de 1994, em pleno processo de discussão da nova LDB.

Há que se ressaltar que a Lei 8.711/93, que transformou a ETFBA em CEFET-BA, no seu parágrafo único do Art. 1º, incorpora

ao Centro Federal de Educação Tecnológica [...] o Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC, criado pela Lei nº. 6.344, de 6 de julho de 1976, inclusive seu acervo patrimonial, instalações físicas, recursos financeiros e orçamentários, e o seu pessoal docente e técnico-administrativo.

Na Bahia, observamos um quadro diferente. Enquanto as demais escolas criaram o ensino tecnológico nas suas Instituições, o CEFET-BA, ao incorporar o CENTEC, já recebe, com estrutura e pessoal, o ensino tecnológico. Essa situação, nova para as duas instituições baianas, gerou certo desconforto, na medida em que foram mantidos os dirigentes da ETFBA na Direção do CEFET, que deveria conduzir o processo de formulação de um regimento que atendesse às características da nova Instituição, com a incorporação dos cursos tecnológicos e as suas necessárias

estruturas, pedagógicas e administrativas. É nesse período, também, que o CEFET-BA se expandiu, com a criação e a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas – UNEDs. A Portaria Ministerial nº 1.135, de 01 de agosto de 1994 criou a UNED - Barreiras; a Portaria Ministerial nº 1.718, de 15 de dezembro de 1994 criou a UNED - Vitória da Conquista; a Portaria Ministerial nº 1.719, de 15 de dezembro de 1994 criou a UNED - Eunápolis e a Portaria Ministerial nº 1.720, de 15 de dezembro de 1994 criou a UNED - Valença.

A Lei 9.394/96, LDB, promulgada em dezembro de 1996, deu um destaque para a educação profissional, caracterizando-a como uma modalidade educacional articulada com as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia, conduzindo o cidadão trabalhador ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Neste cenário o IFBA começou a ter um grande desenvolvimento de seus cursos técnicos até a chegada do ano de 2010 através de um Projeto de Expansão do governo federal do então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Quando tem início a oferta dos cursos de licenciaturas nos institutos federais com o objetivo de sanar a falta de professores em muitas áreas, dentre elas a de Química. As críticas à tal medida ocorreram no sentido de que a separação da formação média e do ensino profissionalizante fundava-se na diminuição dos custos para o oferecimento do ensino médio na mesma medida em que elitizava o acesso à escolarização, pois os jovens das camadas populares buscariam a profissionalização antes mesmo de completarem a educação básica. Os movimentos sociais, principalmente as organizações ligadas aos CEFETs (professores e técnicos), firmaram uma grande resistência ao Decreto N° 2.208/97, sem qualquer repercussão nos órgãos normativos (IFBA, 2013, p. 24).

Nesse momento, observamos que houve um olhar diferenciado da sociedade para os cursos técnicos no Brasil. Os cursos antes vistos apenas como políticas de assistencialismo passaram após a edição do decreto nº 5.154/04 a serem visto como oportunidade de, além da formação para o trabalho, terem uma formação científica e tecnológica da sociedade, o que poderia modificar a vida e os seus ambientes de trabalho:

A Educação Profissional deixou de ser concebida como um simples instrumento de política assistencialista ou de ajustamento linear às demandas do mercado. Ela foi concebida, após o Decreto nº 5.154/04, para que os cidadãos tivessem efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade, que tanto poderiam modificar suas vidas e seus ambientes de trabalho. No entanto, o termo educação profissional introduziu uma ambiguidade no que tange ao entendimento básico da educação, conduzindo ao reducionismo de compreender a educação no seu sentido mais amplo e interpretar suas atividades como formação profissional.

O PPI é um documento de suma importância para as instituições e deve ser considerado o ponto de partida para orientar os trabalhos educativos realizados no seu âmbito escolar. A partir de uma maior aproximação dos docentes e técnicos com a PHC será possível compreender e melhorar muitos aspectos do complexo processo de ensino-aprendizagem.

Assim, para a PHC, temos que referenciar a prática social como ponto de partida, problematizar, instrumentalizar (análise), chegar à catarse (síntese) e retomar à prática social, em um outro nível de compreensão, como ponto de chegada (SAVIANI, 2006). O ponto de chegada deve ser o retorno à prática social, mas com um olhar diferente e com uma nova consciência diante da realidade. Daí a importância de conscientizar os docentes da relevância da utilização desse método na formação dos nossos alunos.

5.3.1 Dimensão II - caracterização da sociedade, conhecimento e educação profissional e tecnológica: sobre os princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição

Ao reconhecer a necessidade do IFBA de estabelecer, de fato, uma formação garantidora de uma profissionalização diferenciada e que contemple o ser humano como um todo, sem se preocupar unicamente com formar para um trabalho mecânico, o PPI versa que:

Compreendemos a educação como o referencial permanente de formação geral, que encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano, construído por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas (IFBA, 2013, p. 33).

O documento também faz referências aos desafios enfrentados em vários âmbitos pelo trabalhador de hoje, que deve possuir alguns diferenciais para a sua contratação e permanência no trabalho:

Enfrentamos desafios econômicos, ambientais e sociais, dentre outros, cabendo à educação escolar oferecer uma formação e uma opção de vida, privilegiando valores de ética, honestidade, solidariedade, dedicação e esforço pessoal, que possibilite a inserção e permanência na sociedade como condição de atuação no mundo do trabalho (IFBA, 2013, p. 33).

Ainda podemos verificar, no documento, a qualificação do trabalhador:

Essa compreensão ampla da educação difere da tradição da formação profissional, que, desde suas origens, é destinada aos desafortunados e conduzida a se vincular demasiadamente aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos. É exigido do trabalhador certo número de qualificações e, mais recentemente, a aquisição de competências laborais. Observamos que aqui a principal formação era a prática para a execução de processos repetitivos e que não demandavam raciocínio (IFBA, 2013, p. 33).

Também podemos observar que o PPI do IFBA se preocupa em manter um diferencial na formação profissional e tecnológica dos seus alunos, o que tem permitido a muitos continuar os seus estudos, além de almejar uma mudança na sua vida econômica. Observamos um bom quantitativo de alunos dos cursos técnicos que, por terem uma boa base de formação, conseguem entrar e se manter nos cursos superiores e de pós-graduação. O PPI ainda nos aponta que:

Além disso, o desenvolvimento das sociedades modernas, sob pressão da democratização das relações sociais e do avanço científico e tecnológico, coloca em questão a divisão multissecular entre as funções instrumentais e intelectuais pelo progressivo reconhecimento de que todos desempenham funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais. O técnico é, portanto, um ser reflexivo e crítico que possui funções intelectuais e instrumentais, habilitado por sua formação profissional. Neste sentido, emerge a questão fundamental da educação profissional e tecnológica, o estreito vínculo com o contexto maior da educação circunscrita aos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade. Estamos diante de processos que encerram, no seu âmago, as tensas relações entre o trabalho, o emprego, a escola e a profissão. Tais relações resultam de intrincada rede de determinações, mediações e conflitos entre diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política, ambiental e cultural (IFBA, 2013, p. 33).

Apoiamo-nos em Marx para tratar da questão de concepção do mundo e a sua importância na determinação da pessoa:

Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então a revolução social (MARX, 1973, p. 29).

Saviani (2019) aponta que:

hoje estas contradições estão postas na apropriação privada dos meios de produção, que caracteriza a sociedade capitalista, e as forças produtivas que vem sendo travadas exigem a superação deste modo de produção e sua possível substituição por outro superior, no caso o socialismo.

O PPI da IFBA ressalta que:

Como consequência, surge a necessidade de se construir um projeto educacional que integre a formação profissional ao campo da educação, universalizado e democratizado, em todos os níveis e modalidades. Nesse âmbito, a educação profissional e tecnológica deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, estabelecendo relações sócio-históricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento. (IFAB, 2013, p. 33)

Aqui, percebemos como a Pedagogia histórico-crítica vai ao encontro desse projeto diferenciado, com possibilidade de transformação social, que não só forme o aluno para a indústria, mas que também possa desenvolver o seu intelecto, que ele não seja um mero repetidor de tarefas mecânicas, mas que também possa intervir na realidade e transformá-la.

Quanto à importância da tecnologia, que é o campo da ciência apropriado até então, quase que exclusivamente pela burguesia, quanto aos conhecimentos avançados do homem sobre a natureza, o PPI afirma que:

A tecnologia mantém uma relação profunda com o trabalho, podendo ser considerada como 'a ciência do trabalho produtivo'. É necessário, assim, haver uma aproximação mais estreita entre o entendimento dos avanços científicos e tecnológicos e o saber dos 'aplicadores' de tecnologia, sejam eles estudantes, docentes, pesquisadores ou quaisquer outros trabalhadores, a fim de informá-los sobre seu papel como agentes na transformação tecnológica da produção e do trabalho e capacitá-los para discernir entre tecnologias que contribuam para o aumento ou diminuição das desigualdades sociais (IFBA, 2013, p. 34).

O próprio Saviani nos dá suporte à relevância do trabalho realizado na escola, no desenvolvimento da visão crítico-social e do senso-crítico ao afirmar que

o conhecimento das contradições da vida material, expressa no conflito entre as forças produtivas sociais e as relações sociais de produção, implica, também, o trabalho educativo como elemento destinado a fazer amadurecer as condições subjetivas, sem o que, ainda que as condições objetivas estejam maduras, as transformações não poderão ocorrer (SAVIANI, 2019, p 97).

O PPI da IFBA evidencia que:

Portanto, um dos objetivos primordiais da educação tecnológica consiste em permitir ao futuro profissional desenvolver uma visão crítico-social da evolução da tecnologia, das transformações oriundas do processo de inovação e das diferentes estratégias empregadas para confrontar os imperativos econômicos com as condições da sociedade. Desta forma, promove-se no futuro profissional o desenvolvimento do senso crítico em

relação ao mundo que o cerca, buscando instrumentalizá-lo para que ele busque se direcionar pelos princípios de igualdade, solidariedade e sustentabilidade (IFBA, 2013, p. 33).

Ainda destacamos aqui a relevância da percepção da educação técnica estar acima e transcender os conteúdos fragmentários, integrando o saber para a formação do aluno crítico:

A percepção da educação técnica/tecnológica, depreendida destes princípios, passa pelo entendimento da tecnologia como processo educativo que se situa no interior da inteligência das técnicas para gerá-las de outra forma e adaptá-las às peculiaridades das regiões e às novas condições da sociedade. Nessa perspectiva, é oportuno, ainda, destacar que a mesma transcende aos conteúdos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber pelo fazer, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação (IFBA, 2013, p. 34).

Apoiamo-nos em Duarte (2016) para ressaltar que a adoção da PHC na instituição não se deve limitar à busca de maneiras de aplicação do método didático da PHC ao ensino em cada tópico ou unidade dos conteúdos escolares.

A descoberta das formas mais adequadas de levar os indivíduos a apropriarem-se dos elementos culturais necessários à sua humanização é uma tarefa que, para ser bem-sucedida, requer clareza sobre o que justifica, em termos de concepção de mundo, a defesa do ensino dos clássicos pela pedagogia histórico- crítica. Sem essa compreensão da relação entre o ensino dos conteúdos clássicos e o processo de transformação da concepção de mundo, torna-se um enigma o fato de Saviani ter definido a catarse como um dos momentos decisivos do método de ensino (SAVIANI, 2019).

Assim, observamos que somente ao compreender e assimilar os conteúdos e conhecimentos de forma real, o aluno poderá expandir a sua consciência de mundo.

A educação tecnológica, abrangendo as várias modalidades e níveis de capacitação, não se distingue pela divisão entre os novos valores da sociedade contemporânea e o ser humano, mas pelo caráter global e unificado da formação técnico-profissional, intimamente vinculada à educação, bem como integrada aos pressupostos mais amplos da consciência crítica do trabalhador e da construção da cidadania. É uma aprendizagem constante, necessária à compreensão das bases técnico-científicas, como elemento indispensável para contribuir em favor do desenvolvimento econômico e social do país (PPI, 2013, p. 34).

Desse modo, o PPI deverá contemplar e integrar as várias formações necessárias para o pleno desenvolvimento da pessoa, o que na nossa visão poderá ser feito com a utilização da PHC. O entendimento do homem como síntese das relações sociais significa que os seres humanos, para se constituírem como tais, necessitam apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam (SAVIANI, 2019)

Para contribuir com o projeto de nação, com o projeto de desenvolvimento, com a educação do cidadão brasileiro e com este conjunto de políticas e

demandas do mundo do trabalho, exige-se que esta educação profissional e tecnológica integre a formação geral com a formação específica, a formação política com a formação técnica, a cultura com o trabalho, o humanismo com a ciência, a educação com a qualificação profissional, enfim o desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício das práticas do mundo do trabalho, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão (PPI, 2013, p. 34).

O documento ainda nos aponta que:

Os novos processos sociais e de trabalho exigem uma nova pedagogia e uma nova epistemologia. Uma nova maneira de produzir conhecimento avançado do homem sobre a natureza. Quanto mais o ser humano se apropria de elementos mais complexos, mais ele consegue desenvolver funções psicológicas ou funções psíquicas que vão potencializar a sua compreensão de realidade. A nova pedagogia formará e educará cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização serão resultado do trabalho social e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura, das ciências e das artes (PPI, 2013, p. 34).

Ainda nos apoiamos em Saviani para evidenciar que:

A pedagogia histórico-crítica busca converter-se articulando com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da transformação social. Para isso, ela se empenha em que a escola funcione bem, segundo procedimento de ensino eficazes. Tais procedimentos articulam-se num método configurado em cinco momentos que, se fosse traduzido na forma de passos, dir-se-ia que o ponto de partida do ensino não é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor, como ocorre na pedagogia tradicional, nem a atividade, que é de iniciativa dos alunos, cuja iniciativa é do professor, como ocorre na pedagogia tradicional, nem a atividade, que é iniciativa dos alunos, como propõe a pedagogia nova. O ponto de partida é a prática social, que se configura como o primeiro momento, que é comum a professora e alunos. A partir daí vão ocorrer outros momentos como a problematização, a instrumentalização e a catarse, que é o momento principal do processo quando o aluno tem a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformando em elementos ativos de transformação social. O ponto de chegada é a própria prática social (SAVIANI, 2019)

Nessa perspectiva, a utilização da PHC, de forma mais efetiva na instituição, poderá contribuir para um trabalho potencializado e transformador, no sentido de preparar os nossos alunos para realmente estarem conscientes das suas realidades e lutar contra todas as formas de alienação. Passemos agora a discutir o ser humano, a sociedade e a educação.

5.3.2 Ser Humano, Sociedade e Educação

O PPI do IFBA nos aponta os aspectos das teorias pedagógicas modernas e as suas classificações:

As teorias pedagógicas presentes no campo educacional visam explicar o fenômeno educacional e são construções sociais que refletem os ideais defendidos pelos teóricos em função dos problemas vivenciados na dinâmica histórica. Enquanto construções históricas e sociais, as teorias se transformam, se encontram e /ou se diferenciam em outras teorias. Dessa forma, as tendências pedagógicas modernas estão classificadas em Liberal e Progressista. Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem a função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. As diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. Já a pedagogia progressista designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam as finalidades sociopolíticas da educação. Neste segundo grupo, destaca-se a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, que prioriza o domínio dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste em preparar o aluno fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Ao interpretar a pedagogia crítico-social dos conteúdos é possível concluir que dela parte o fundamento para a Pedagogia histórico-crítica. Para a compreensão acerca da teoria pedagógica que fundamenta as práticas educativas da instituição, elege-se a Pedagogia histórico-crítica, cujo termo foi cunhado por Saviani para substituir o de concepção dialética, na medida em que o mesmo causava dificuldades de compreensão em virtude da confusão que se faz com a relação concepção dialética idealista em que a ‘...dialética é concebida como relação intersubjetiva, como dialógica’ (SAVIANI, 2003, p. 70).

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu, no seu todo, ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isso é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou por uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005, p. 35). Por isso, cabe a nós educadores, conscientes desse potencial da educação, adotarmos ações no sentido de implementar e colocar em prática, principalmente no que tange à formação inicial docente, a oportunidade de conhecer e utilizar uma prática pedagógica, que promova o pleno desenvolvimento dos indivíduos, visando assegurar a sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade, em que vivem a chamada Pedagogia histórico-crítica.

O documento justifica a opção pela PHC justamente por ser essa uma teoria pedagógica que toma partido da classe trabalhadora, estando comprometida no fornecimento de um arcabouço conceitual, que permitam aos sujeitos compreenderem

as bases de estruturação e desenvolvimento do modo capitalista de produção nas quais se assentam a formação social brasileira e mais do que isso se reconheçam e a seus pares como uma coletividade, podendo, a partir daí, mobilizar-se, organizar-se e criar estratégias e táticas de luta social. Assim, o documento nos aponta que:

A opção por esta teoria deve-se a sua relação com a missão anterior, concebida para a instituição, assim definida: promover a formação do cidadão histórico-crítico, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade socialmente referenciada, objetivando o desenvolvimento sustentável do país. Quando se remete à Missão do IFBA, já está subentendida uma visão de ser humano, sociedade e educação embasada teórica e filosoficamente no Materialismo Histórico dialético, desenvolvido por Marx e Engels, o qual pressupõe uma análise da sociedade baseada nos princípios materiais que a sustentam que reagem dialeticamente com as condições construídas historicamente pelo indivíduo. A partir desse pressuposto, a educação desenvolvida deve estar focada na importância do trabalho para a construção social e na análise crítica da realidade para que os educandos possam, efetivamente, intervir na realidade (PPI, 2013, p. 36)

A exigência, desde a Pedagogia histórico-crítica, de que a escola deve lidar com os conhecimentos historicamente sistematizados, implica, inexoravelmente, na defesa da escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta (MARTINS, 2013, p. 135).

Como discutido anteriormente, podemos observar que o Projeto Pedagógico Institucional propõe utilizar, de forma simultânea com a PHC, pedagogias que divergem em vários pontos de vista apontados por essa pedagogia, o que configura uma impossibilidade, como é o caso da Pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia de Libâneo. Apesar das intenções serem as melhores possíveis, faz-se necessário uma adequação, evitando, assim, que docentes, especialistas e alunos possam equivocarse quanto à pedagogia orientadora dos trabalhos docentes na instituição. Nas discussões a seguir procuramos fazer uma diferenciação das duas pedagogias, que apesar de não serem hegemônicas quase não possuem pontos em comum nos seus princípios filosóficos. Esse desencontro das pedagogias carece de esclarecimentos que irão favorecer e facilitar o trabalho docente. Uma outra sugestão é que se possa trazer ao PPI um maior aprofundamento de um dos pilares da PHC, que é a Psicologia histórico-cultural.

Certamente, uma maior compreensão do desenvolvimento das funções superiores alcançadas durante o processo do desenvolvimento do conhecimento em suas formas mais elaboradas, irá contribuir para uma formação mais plena dos estudantes. Messeder Neto nos aponta que:

Se o processo de formação do ser humano se dá pela mediação do outro em condições históricas, devemos ter clareza de que isso acontece, como já dissemos, acima dos seus limites biológicos sem, no entanto, prescindir deles. Desse modo, essa construção do psiquismo, por ser histórica e social, se dá para além de uma relação biologizante ou de adaptação do homem ao meio circundante. Não se trata, desse modo, de pensar em um interacionismo indivíduo meio que se constrói regido por leis biológicas. Trata-se de uma relação do homem com as objetivações sociais que têm historicidade e, portanto, passa ao largo de um processo de adaptação ou de um processo interacionista (MESSEDER NETO, 2015, p. 34).

Essa visão da educação, inevitavelmente, encerra como objetivo fundamental o desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar a sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade, com base nos mesmos valores. A educação é dinâmica e histórica, pois é convidada a fazer uma leitura do mundo moderno, marcado por dimensões econômicas, culturais e científico-tecnológicas.

Concordamos com a citação do documento, quanto à questão da manipulação das pessoas, por crenças do sensu comum, o que Marx faz questão de enfatizar nas suas convicções, sejam elas crenças de cunho religioso, cultural ou mesmo capital.

Para Aranha (2003), o materialismo histórico é a teoria que aplica os princípios do materialismo dialético ao campo da história. Como o próprio nome indica, é a explicação da história por fatores materiais, econômicos, simbólicos, culturais e técnicos (elementos da infraestrutura e da superestrutura em constante interação). Marx inverte o processo do senso comum, que explica a história pela ação dos “grandes vultos” ou, às vezes, até pela intervenção divina.

Desse modo, concordamos que

foi por meio da crítica da economia política que Marx e Engels (2007) buscaram a compreensão dos processos de produção da vida social e suas respectivas formas organizativas pautadas em relações sociais de produção. Sendo assim, procuraram entender os seres humanos, as bases materiais de vida social e as formas de relações sociais dadas em determinados tempos históricos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019)

Entendemos aqui, na fala de Saviani (2011), a importância da educação como ação produtora da humanidade, que é realizada de modo coletivo por toda a produção de conhecimentos acumuladas ao longo da história:

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 as suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o 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 o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2011: p. 421-422).

De acordo com a proposta do materialismo dialético, o documento se compromete a uma formação integral dos seus estudantes, compreendendo o trabalho como forma de dignificar a existência humana:

Nesse entendimento, pode-se destacar que o ser humano é compreendido como ser social capaz de produzir cultura, ou seja, de dar sentido a sua existência no mundo, em contato com a natureza e através de sua própria produção. Dessa forma, importa enormemente essa compreensão, na medida em que a instituição oferece ensino profissional numa perspectiva integral de formação, compreendendo o trabalho como forma de dignificar a existência humana e sua possibilidade de legitimar a autonomia nas formas de viver (IFBA, 2013, p. 38).

O documento do PPI ainda se posiciona quanto à categoria do trabalho dentro do materialismo histórico-dialético. Para o materialismo de Marx, o trabalho é uma categoria que define o próprio homem, visto que a instância do trabalho define aspectos da história, pois é pelo trabalho que se justifica toda ordem de mudança na história (IFBA, 2013, p. 38). Ademais:

Este pensamento fica bem claro na afirmação de Dermeval Saviani em seu texto *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de adaptar-se à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. 'Portanto, o que diferencia os homens dos outros animais é o trabalho' (SAVIANI, 2003, p. 11).

Há uma clara continuidade entre a perspectiva histórico-crítica e o pensamento moderno, uma vez que, nessa concepção epistemológica, há uma distinção entre o homem e a natureza. Essa posição fica definida quando Saviani (2003), a partir de Marx e Engels, afirma que, para sobreviver, o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios da sua subsistência. Ao fazer isso, ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura) (SAVIANI, 2003, p. 11).

De acordo com a PHC, o ser humano se organiza coletivamente e transforma a natureza e a si mesmo para a produção que ele precisa planejar e conhecer o mundo e o que é feito, pelas ciências que são o símbolo da escola. Por isso, há a necessidade da instituição, que irá possibilitar o acesso ao saber elaborado, bem como o acesso aos rudimentos desse saber.

A Teoria Histórico-Crítica possui forte influência dos pensamentos de Gramsci sobre a educação de um modo geral, mas em particular na distinção entre escola ativa e escola criadora, bem como na importância do saber escolar na formação das classes populares, em que ele desenvolve todo um pensamento sobre as contradições que ocorrem na escola, como por exemplo, a escola que forma dominadores, trabalha com conteúdos, dando-lhes significados, formando cidadãos pensantes sem se descuidar da cultura popular; a escola para dominados, em que os conteúdos e as filosofias são postos de lado, ou são pouco aprofundados, apenas o suficiente para atender às demandas do trabalho, formando pessoas acríticas, conformadas com a realidade. Outro dado importante sobre o que ele pensa de educação é o fato de que os intelectuais se distanciam das classes populares e, desta maneira, se distanciam dos problemas que estes 'simplórios', como ele mesmo define classes populares, passam (GRAMSCI, 1955).

O mesmo autor aborda a relação entre a teoria e a prática, bem como a organização do pensamento:

A organicidade de pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais fossem, organicamente, os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social (GRAMSCI, 1955, p. 18).

Sendo assim, a escola tem por função primeira tratar daquilo que é entendido por saber escolar e que, segundo Saviani, seria a organização sequencial e gradativa do saber objetivo (SAVIANI, 2003, p. 62). A respeito do papel da escola, Gramsci ressalta que:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo (GRAMSCI, 1982 *apud* SAVIANI, 2003, p. 62).

Nessa parte do texto podemos verificar a alusão à Gramsci, autor marxista, e Freire, da pedagogia Libertadora de Paulo Freire, o que, ao nosso ver, configura a

necessidade de ajuste, conforme apontamos no Quadro 2, que apresenta um paralelo das principais diferenças entre essas duas pedagogias.

Gramsci estabelece, portanto, que a escola é um espaço político, onde inevitavelmente ocorrem conflitos entre interesses e concepções de mundo distintas. Essa mesma perspectiva gramsciana está presente nos escritos de Paulo Freire. Para quem o espaço escolar é inerentemente político (IFBA, 2013, p. 38).

Apoiamo-nos em Gramsci para tratar a questão da democracia, se tivéssemos uma única escola para todos estudarem (Escola unitária de Gramsci) certamente seria a escola ideal. Contudo, convivemos num espaço, no qual estão postas diferentes escolas, para diferentes públicos e classes sociais.

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar o 'governante' e que a sociedade o coloque ainda que 'abstratamente', nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e preparação técnica geral necessárias ao fim de governar (GRAMSCI, 1989 p. 137)

O PPI, no texto abaixo, apropria-se do pensamento de Freire quando menciona, no seu texto, a relação do opressor e oprimido da pedagogia libertária, ao mesmo tempo que na sequência do documento já cita Saviani e que fazem alusão à utilização simultânea com a PHC. Nesse caso, recomendamos que, na próxima revisão do documento, que deverá ocorrer em breve, seja feito um ajuste que traga as principais pedagogias contra hegemônicas utilizadas no Brasil e mostre as diferenças dos ideários de cada uma delas.

O próprio Saviani, no encontro em comemoração aos quarenta anos da PHC, evento realizado em setembro de 2019, na cidade de Salvador, analisou essas pedagogias contra hegemônicas:

Em termos teóricos-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias contra-hegemônicas: a) a pedagogia da educação popular; b) pedagogia da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) Pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2019, p. 24).

Assim, apoiamo-nos em Saviani para ressaltar a relevância da classe trabalhadora dominar o conhecimento da classe burguesa. É importante observar que não existe neutralidade na prática educativa, pois ela amplia e modifica a visão do homem.

[...] a função primordial da educação está na construção da autonomia dos sujeitos que atuam na escola e do rompimento das relações de opressor e oprimidos. Assim, a educação, política por natureza, não pode ser considerada neutra. Quer dizer, a diretividade da prática educativa nega a neutralidade que tentam impor a ela. Quer dizer: como posso eu ser neutro, se participo como sujeito que opta por uma prática que me leva a um sonho? Necessariamente meu sonho não é o sonho de todo mundo, então eu tenho um sonho que se opõe a outro sonho (PPI, 2013, p. 38).

É o próprio Saviani (1999, p. 66) que ressalta que “os dominados precisam dominar aquilo que seus dominadores dominam”. Só realizando isso teremos condições de nos prepararmos para a luta e a busca da igualdade social.

Já vivemos por muito tempo no Brasil, a escola tradicional, a escola nova, a escola técnica e outras que só buscaram manter o domínio capitalista e o controle por diversas alienações à classe trabalhadora.

Essa função é dialética e que o interesse da classe dominante empenha-se em colocar a educação a seu serviço. Freire (1987) chama de educação bancária aquela em que o professor age como um agente indiscutível, cabe a ele encher os educandos de conteúdos narrados desconectados da totalidade em que se engendram. Ou seja, o professor deposita esses conhecimentos nos alunos, sem oportunizá-los a questionar ou participar do processo de conhecimento. (PPI, 2013, p. 38) Freire julga importante tratar de conteúdos, desde que se use como ponto de partida o saber do senso comum, na medida em que para ele a relação entre educador – educando deve ser dialógica. Freire estabelece claramente a distinção entre educação “bancária” e educação por conhecimento (IFBA, 2013, p. 38).

Sugerimos que o PPI, na sua próxima revisão, possa tratar dessa questão da nova classificação das pedagogias ditas contra hegemônicas e a questão de inserir um referencial da psicologia histórico-cultural, que muito tem a contribuir na formação dos alunos, juntamente com a pedagogia-histórico-crítica.

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa manifestação instrumental da ideologia da opressão e absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca (FREIRE, 1987, p. 58).

Nesse ponto, o documento faz uma crítica à pedagogia tradicional, chamada educação bancária, quando os alunos são vistos como um banco que irá receber sem nenhuma interação os depósitos de conhecimento vindos do professor. Além disso, ele reforça a utilização da pedagogia libertária de Freire.

Na concepção 'bancária' de educação há uma relação de contradição entre o educador e o educando, pois um está na condição de quem sabe e o outro na condição de quem não sabe. Freire, a partir desta questão, constrói uma prática pedagógica que busca romper com esta contradição e colocar educador e educando numa relação dialógica. A Pedagogia histórico-crítica é um contraponto das teorias crítico-reprodutivistas, pois vai além da crítica e da constatação de que a escola passa por crise. Surge como uma teoria como práxis, por crer que a escola é espaço de transformação. Para tanto, é necessário que se tratem os conteúdos e que não se perca de vista o que é principal e secundário na escola, buscando um trabalho pedagógico pautado numa perspectiva histórica (PPI, 2013, p. 38).

Na sequência, percebemos um cuidado em não confundir a questão de ser conteudista, característica da PHC, com o retorno da escola tradicional e nem a escola nova. Aqui, novamente percebemos a categoria do trabalho, tratada novamente com os seus diferenciais de trabalho não material e material. Buscamos apoio em Duarte para tratar da questão dos conteúdos dentro da PHC e de como a consciência filosófica pode contribuir para transformar as novas gerações.

Várias pedagogias hegemônicas na atualidade preconizam que a melhor educação escolar é a que atenda às demandas espontâneas da cotidianeidade assumida de forma naturalizada. A pedagogia histórico crítica entende, ao contrário, que 'a passagem do sensu comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação numa perspectiva revolucionária' (SAVIANI, 2007, p. 13). Não se trata, porém, de qualquer consciência filosófica, mas sim daquela capaz de responder de maneira dialética, materialista e histórica perguntas como: o que é o ser humano? O que é a natureza? O que é a sociedade? O que é o conhecimento? O que é a vida humana e como é possível dar sentido a ela? Como os seres humanos se humanizam? Como eles se alienam perante a realidade criada por sua própria atividade? Como se criam e se desenvolvem os valores? Como se desenvolve historicamente a liberdade? E outras mais pois essas questões não se esgotam, é claro, mas são indicativas da importância que a filosofia pode ter na transformação permanente das novas gerações, em direção a superação das visões de mundo idealistas, místico-religiosos, naturalizantes da sociedade de classe que difundem a ideia da insuperabilidade da alienação (DUARTE, 2016, p. 132).

Nesse ponto, o documento reforça o uso do materialismo histórico-dialético e a categoria do trabalho não material como trabalho de ensinar, o que corrobora com as ideias marxistas:

Embora se almeje o retorno aos conteúdos, é importante observar que não é uma retomada, nem ao Tradicional nem à Escola Nova. Ao tratar de trabalho pedagógico é necessário reportar uma categoria importante para os materialistas – histórico: o trabalho. Compreendendo que sendo o trabalho ação do homem sobre o mundo e, por consequência, do seu papel transformador, Saviani (2003, p. 128) define dois tipos de trabalho: o material, que produz para subsistência e o não material, relacionado a conceitos, ideias, valores, hábitos, atitudes, habilidades e símbolos. A educação encontra-se nesta última categoria (IFBA, 2013, p. 39).

Na sequência, o documento (PPI) retorna a Freire e cita uma das suas obras, o que deixa claro a possibilidade de utilização de ambas nas condutas pedagógicas e se configura como uma impossibilidade. Posteriormente, apresentaremos um quadro, no qual procuramos explicitar os desencontros entre essas duas correntes pedagógicas, apesar de serem classificadas como tendências progressistas:

Encontramos em Paulo Freire referências consistentes para uma reflexão pedagógica extremamente atual para subsidiar esse PPI: a partir de uma concepção educativa própria, que cruza a teoria social, o compromisso moral e a participação política, ele nos incita a um exercício permanente para a construção da consciência crítica e reflexão pedagógica e nos alerta contra a despolitização do pensamento educativo. Na Pedagogia do Oprimido é possível identificar uma epistemologia, uma pedagogia e uma sociologia da educação, vinculadas a um chamamento em favor da democratização da sociedade e da escola; um programa ambicioso que estabelece a ligação entre a sala de aula e a política de poder na sociedade; que tem instigado os educadores e estudantes a que mudem a si mesmos na história e o modo como ensinam, dando origem a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam (SHOR, 2006).

Novamente, o documento se posiciona a favor da utilização da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, ressaltando a importância da democratização da sociedade e da escola, por uma possibilidade de um movimento internacional de educadores:

Na Pedagogia do Oprimido é possível identificar uma epistemologia, uma pedagogia e uma sociologia da educação, vinculadas a um chamamento em favor da democratização da sociedade e da escola; um programa ambicioso que estabelece a ligação entre a sala de aula e a política de poder na sociedade; que tem instigado os educadores e estudantes a que mudem a si mesmos na história e o modo como ensinam, dando origem a um movimento internacional de educadores que querem transformar as sociedades dentro das quais ensinam (SHOR, 2006 *apud* IFBA, 2013, p. 39).

Nesse outro ponto, o documento reforça as ideias de Paulo Freire para a construção de uma escola crítico-transformadora com qualidade social e finaliza, então, a elegendo para também, juntamente com a PHC, direcionar as práticas pedagógicas da instituição:

A proposta de educação crítico-transformadora de Freire dá ênfase à utopia da construção da escola pública popular com qualidade social, como condição para concretizar os valores e a prática das escolas democráticas, tendo como norteadores, os princípios inerentes à participação e à autonomia. Torna-se necessário entender que a responsabilidade social da escola não se limita apenas a uma postura assistencialista em relação aos alunos e à comunidade em seu entorno: pressupõe uma relação dialógica entre todos os sujeitos envolvidos com a escola: o entendimento de que professores, educandos, os pais ou responsáveis têm contribuições de natureza diferente nas políticas de currículo e que cabe, ainda, à escola, potencializar essas diferentes participações na tomada de decisões e desenvolvimento das ações. **Encontramos em Paulo Freire referências consistentes para uma reflexão pedagógica extremamente atual para subsidiar esse PPI:** a partir de uma concepção educativa própria, que cruza

a teoria social, o compromisso moral e a participação política, ele nos incita a um exercício permanente para a construção da consciência crítica e reflexão pedagógica e nos alerta contra a despolitização do pensamento educativo. (IFBA, 2013, p. 39, grifo nosso)

Além de trabalhar os conteúdos escolares na sua forma mais desenvolvida, o IFBA precisa, ainda, na nossa visão, fazer um melhor alinhamento no que se refere à formação inicial docente. Como o PPI aponta o uso de pedagogias diferentes, isso pode confundir o trabalho docente e a formação dos discentes, pois muitos não têm a oportunidade durante o curso, de se apropriar mais e utilizar a PHC na sua formação inicial das suas licenciaturas. Daí sugerimos a necessidade de criação de uma disciplina em que seja feito um estudo detalhado da Pedagogia orientadora do projeto pedagógico institucional e do PPC do curso, além de também serem ofertados cursos aos docentes que atuam na instituição. Muitos dos docentes de hoje foram formados por diversas correntes de formação hegemônicas e não tiveram acesso à PHC, que é relativamente nova.

Reforçamos, aqui, mais uma alusão à utilização da Pedagogia da Libertadora no documento oficial do PPI e, logo na sequência, há mais uma retomada à PHC:

Destaca-se a importância de que a instituição sempre direcione esforços para a participação efetiva dos diversos sujeitos sociais, internos e externos ao IFBA, nos espaços de tomada de decisão. Integrar o legado freireano aos pressupostos desse PPI significa considerar os seus princípios fundantes, compreendê-los e analisá-los frente aos novos desafios do mundo atual, de forma a construir e sistematizar uma práxis coerente com esses princípios, construindo-se uma metodologia de ensino-aprendizagem, crítico-transformadora, possibilitando que o trabalho que vem se desenvolvendo nesse espaço assuma o compromisso de não dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática (IFBA, 2013, p. 40).

Nesse ponto, o documento nos aponta a visão freiriana para a questão da prática de ensino, além de fazer alusão à relevância da pesquisa:

Para Freire, a prática de ensino deve ser desenvolvida como um processo de permanente investigação; que o educando é o sujeito de seu conhecimento e que a sua aprendizagem está associada a um processo constante de pesquisa; portanto, o exercício da docência e da pesquisa estão intimamente ligados, tomando-se como referência básica as temáticas de investigação. A presença das classes populares é condição fundamental para a prática realmente democrática da escola pública progressista e possibilita o necessário aprendizado daquela prática. A questão da qualidade social do ensino exige, necessariamente, movimento de reorientação curricular, implementação da gestão democrática, dialogicidade, valorização das práticas pedagógicas emancipatórias, autonomia das instituições e formação permanente dos educadores. A reinvenção da práxis educativa implica, sem medo de ousar, a possibilidade de adesão das pessoas a um processo de formação permanente para mudar a realidade concreta, coletivamente (PPI, IFBA, 2013, p. 40).

Aqui percebemos, ainda, um destaque para a questão da função social da escola, no sentido de que ela irá contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas:

Desta forma, estando a função social da escola diretamente ligada à possibilidade de favorecer ao máximo desenvolvimento das potencialidades humanas, superando o saber cotidiano em direção ao conhecimento científico, a escola comporta a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento das forças produtivas. Entendemos que este é o cerne político das disputas travadas, por distintos projetos históricos, pela direção política da formação das futuras gerações. **Desse modo podemos afirmar que a Pedagogia histórico-crítica busca resgatar a função precípua da escola, que é dar acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento elaborado, construído historicamente pela humanidade, organizando-o em saber escolar** e fazendo as reflexões e críticas necessárias, considerando o senso comum como um lugar de ponto de partida e não de chegada (PPI, 2013, p. 40, grifo nosso).

Concordamos que é relevante que os alunos possam conhecer as diversas correntes pedagógicas utilizadas no Brasil, para que, assim, possam compreender as reais diferenças, muitas vezes disfarçadas no sistema capitalista. Também compreendemos o verdadeiro propósito da PHC ao enfatizar o senso comum como o ponto de partida para a construção do conhecimento nas suas formas mais elaboradas.

5.3.3 O local e o global: educar para as diversidades

Nessa parte, o documento indica a utilização da PHC, ao partir da prática social do aluno, mas deixa bem claro que são portas de entrada no processo pedagógico. Percebemos, aqui, uma tendência da PL, propondo utilizar o cotidiano do aluno e a valorização das memórias locais. Mais à frente, volta-se às ideias da PHC, colocando a função principal da escola como a de trazer o saber nas máximas generalizações na arte, ciência e filosofia. A prática social é ponto de partida e ponto de chegada, pois nunca saímos dela. O que muda é o ser social depois de ocorrida a catarse, que incorpora novos conhecimentos e a nova visão da realidade. Assim, pode-se, então, atuar ou não de maneira diferente e crítica, podendo interferir e tomar decisões que achar pertinentes.

No grifo da citação a seguir, ressaltamos a questão do documento reconhecer a prática social como portas de entradas no processo pedagógico, caracterizando a

impossibilidade de ser porta de chegada. Ao nosso ver ocorre aí uma incoerência. O próprio Saviani afirma, nas suas últimas atualizações, que não existem duas práticas sociais, quem se modifica pela catarse é o educando, que então retorna para essa mesma prática. A partir daí, então, o método poderá ou não ser modificado pelas suas ações e novamente sugerimos uma adequação nessa parte do documento:

As propostas curriculares devem levar em conta o cotidiano do aluno e a história local. Não é possível trabalhar em educação sem reconhecer os imperativos da cultura local, que têm sido indicados como necessários por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer, situando significativamente os problemas que a região/localidade vivencia. A valorização da história local e das memórias produzidas pela comunidade podem auxiliar na configuração identitária dos alunos, se forem criados vínculos com a memória familiar, do trabalho, das festas e do cotidiano de sua região, fortalecendo assim os sentidos de pertença. A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade e é pela memória que se chega à história local. Contudo, não podemos perder de vista o universal, função principal da escola: disponibilizar para as novas gerações as máximas generalizações na arte, ciência e filosofia, aquilo que de mais relevante e sistemático a humanidade produziu para dar conta da sua existência, com o objetivo de torná-lo um ser genérico, ativando a sua individualidade para-si (superando a individualidade em-si). **O local e o cotidiano são portas de entrada do processo pedagógico, mas não podem ser portas de chegada** (IFBA, 2013, p. 41).

Observamos e é notório que o saber elaborado não se encontra no cotidiano da maioria dos alunos e das pessoas; ele precisa ser construído pela problematização, instrumentalização e catarses, o que irá permitir que esse aluno que inicialmente possui o saber sincrético possa ter acesso a um conhecimento mais elaborado. Isso possibilitará que ele compreenda melhor a realidade e os processos que a compõe para, então, poder agir na sua transformação.

Não há dúvida de que, em um cenário de profundas transformações no mundo do trabalho, também motivadas pelo desenvolvimento tecnológico, seja possível vincular a educação profissional ao ensino exclusivo das técnicas, em uma visão reducionista que treina o cidadão para tarefas instrumentais, reafirmando o discurso que vincula a formação à empregabilidade. O próprio Ministério da Educação, no documento 'Políticas Públicas para a Educação Profissional' (2004), indica que, em função desta realidade, há necessidade de se constituir um novo princípio educativo que busque, progressivamente, afastar-se da separação entre as funções intelectuais e as técnicas, com vistas a estruturar uma formação que unifique ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais (IFBA, 2013, p. 42).

Ao considerar que a educação profissional e a tecnológica têm importância estratégica no desenvolvimento social do país, busca-se a redução das desigualdades sociais e o respeito e fortalecimento da cidadania, na mesma medida em que

considera a educação profissional um dos elementos criativos de alavancagem para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil. Nessa perspectiva, o IFBA reafirma no seu Projeto Pedagógico Institucional os seguintes princípios como propostas para a educação profissional brasileira:

Compromisso com a redução das desigualdades sociais: Para a redução das desigualdades sociais existentes no país que se manifestam, clara e principalmente, na distribuição de renda, de bens e serviços, na discriminação de gênero, de cor, de etnia, de acesso à justiça e aos direitos humanos, é preciso comprometer-se com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável. Para tanto, a educação profissional e tecnológica têm que ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica de fomentar o desenvolvimento social e apoiar-se no princípio da democracia, avançando, de mero fragmento de treinamento em benefício exclusivo do mercado, para admitir sua função de mediador das relações sociais e atuar como agente de transformação para construir o desenvolvimento sustentável do Brasil. O desenvolvimento socioeconômico: A educação tecnológica cabe, também, colaborar no processo de transformação da sociedade. A característica fundamental da educação profissional e tecnológica, assim como os demais níveis e/ou modalidades de ensino, constituintes da estrutura do sistema educacional brasileiro, é a de registrar, sistematizar e utilizar o conceito de tecnologia, histórica e socialmente construído, para dele fazer elemento de ensino, pesquisa e extensão, numa dimensão que ultrapasse concretamente os limites das aplicações técnicas, fazendo-se instrumento de inovação e transformação das políticas econômicas em benefício da sociedade. Confrontar o aproveitamento dessa capacidade técnica, apontando para um desenvolvimento alternativo ao modelo vigente, com a ampliação dos espaços de inclusão e participação popular, se constitui em elemento fundamental para o desenvolvimento socioeconômico a ser assumido pela educação tecnológica (IFBA, 2013, p. 42).

A escola tem um importante papel político vital para o seu currículo escolar, que é o da lutar pela socialização do conhecimento sistematizado e para que esse conhecimento não esteja somente disponível e ao alcance da classe dominante. Contudo, a escola pode possibilitar o enriquecimento intelectual, por parte da classe trabalhadora. Os dominados conforme Saviani só irão se libertar se eles dominarem aquilo que os dominados dominam. Portanto, isso é uma condição de libertação e não de subordinação, como ressaltam muitos multiculturalistas. Podemos, pela utilização correta da PHC, potencializar esse trabalho no IFBA. Apoiamo-nos em Fernandes *et al.* (2019) para reforçar que a PHC busca a superação do cotidiano para a formação do aluno:

Essa pedagogia defende como fundamento a historicidade, a criticidade, a superação do cotidiano e, dessa forma, defende que esses fundamentos estejam presentes no ensino de Ciências. Este, por sua vez, é pensado a partir da definição de conhecimento científico, de sua origem, do seu contexto contraditório de produção e do papel que a ciência tem para o desenvolvimento do ser humano. Em tempos onde políticas públicas educacionais propõem um esvaziamento formativo curricular, redução de carga horária presencial e difamação de professores como doutrinadores, faz-se cada vez mais necessário, à organização da categoria docente, o

entendimento de que existe um conjunto de conhecimentos específicos que compõem parte de sua identidade profissional.

Passaremos agora à questão da formação inicial dos professores e a PHC.

6 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A PHC

A formação inicial é, sem dúvidas, um momento ímpar na construção da identidade do docente e irá certamente influenciar em como ele agirá futuramente na sala de aula, independentemente do nível de ensino que irá atuar. Daí a relevância de fazermos um trabalho diferenciado com os nossos futuros docentes.

Saviani (2013b) afirma que:

[...] a pedagogia histórico-crítica vem sendo construída como uma teoria pedagógica empenhada em elaborar as condições de organização e desenvolvimento da prática educativa escolar como um instrumento potencializador da luta da classe trabalhadora pela transformação estrutural da sociedade atual. Dizendo de outra maneira: o que a Pedagogia histórico-crítica se propõe é articular a educação escolar com a luta da classe trabalhadora pela superação do capitalismo e implantação do socialismo (SAVIANI, 2013b, p. 44).

Apoiamo-nos em Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018) para ressaltar a importância da PHC na construção de uma escola que possa ser revolucionária, voltada para a formação completa do ser humano e que possa ser unificada e devidamente preparada para transmitir todo conhecimento acumulado pelas gerações passadas nas suas formas mais elevadas.

As autoras nos apontam questões essenciais na construção da escola ideal e condições exigidas para a realização de um trabalho docente de qualidade. Não podemos pensar na formação inicial docente, sem refletirmos sobre as questões que os nossos docentes vivenciam na atualidade. Dessa forma, achamos relevante nos apoiarmos nas colocações desses autores:

Isto posto, entendemos que a PHC é um dos elementos que compõem um programa para a escola da transição. Programa que sirva de mediação entre a escola burguesa e aquela pensada para os dias de festa. Não cabe aqui a formulação precisa do programa. Cabe sinalizar a necessidade de sua construção. Entre o programa mínimo que é, para nós, a escola realmente existente funcionando e cumprindo sua função social, e o programa máximo da escola socialista fundada nos princípios da autonomia e auto-organização dos sujeitos e voltada para o desenvolvimento da omnilateralidade, temos que estabelecer as mediações como reivindicações que nos unifiquem. (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018)

Nesse momento, apoiados em Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018) reforçamos a importância de algumas ações, no sentido de maior valorização do espaço escolar e do docente, com valorização salarial, investimento em formação continuada e luta pela democratização da socialização do saber na classe trabalhadora:

Tais reivindicações devem conter: ampliação da jornada escolar desde a escola de tempo integral até a escola de formação integral; melhoria das condições de trabalho e valorização do magistério (salário, carreira, condições de trabalho), carreira única para o magistério com o piso no valor do salário mínimo do DIEESE; Base comum Nacional tal como defendida pela ANFOPE; Integração Escola–Universidade e Escola Trabalho (Educação Integrada); Sistema Nacional de Educação; Financiamento (dinheiro público para escola pública) tomando como referência os 10% do PIB avançando para o Custo Aluno–Escola (CNTEE); Formação inicial e continuada de professores como Militantes Culturais e, o que na nossa opinião é central: é fundamental, neste momento em que as forças conservadoras atuam no sentido de morte da política, de agirmos no rumo do fortalecimento dos organismos da Classe Trabalhadora colocando na pauta de sindicatos e partidos de esquerda nossas formulações para a escola, incluso a teoria pedagógica que defendemos. Se a luta pela socialização dos conhecimentos não pode prescindir da escola (enquanto organismo de ensino) a luta pela socialização dos meios de produção não pode prescindir dos organismos de luta da classe trabalhadora (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018).

A questão do currículo, atualmente, passa por mudanças expressivas, no sentido de uma maior fragmentação dos conteúdos, com a implementação em 2019 de uma nova base comum curricular (BCC), que é um documento normativo para as redes de ensino e as suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. Isso serve também como um referencial para a composição dos currículos, que já foi implementada e está em fase de ajustes nas escolas e cursos de formação de professores.

‘O currículo 3 + 1 foi um marco na formação de professores em geral e no nosso caso específico dos docentes de Química da UFBA, isso se deu por muitos anos (LOBO, 2004). Este modelo curricular estava baseado no modelo da racionalidade técnica que, por sua vez, deriva das concepções empírico-positivistas que valorizavam exclusivamente a atividade experimental desenvolvida com base na neutralidade das observações e descrições da natureza (LOBO, 2004)’. O currículo 3 + 1 era assim chamado porque os licenciandos cursavam durante os três primeiros anos do seu curso as disciplinas específicas também presentes nos cursos de bacharelado. Já no último ano de sua formação, deslocavam-se para a faculdade de educação onde cursavam aquelas disciplinas de base pedagógica. ‘O resultado deste modelo curricular era a criação de uma identidade bacharelesca em licenciandos, que acabavam por ver o curso de licenciatura como um apêndice e se sentiam mais químicos do que professores’ (ANUNCIAÇÃO, 2011).

Fernandes *et al.* (2019) nos apontam algumas políticas que são impostas aos docentes e podem contribuir para a ampliação do abismo entre as classes sociais:

A inadequação pedagógica fica mais visível em elaborações políticas que sequestram a função intelectual dos professores, como o incabível projeto de lei ‘Escola Sem Partido’ ou através da viabilização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para todo o país e livros para docentes e apostilas para estudantes (inadequação metodológica) – pois, segundo Minto (2018, p. 31), ‘a formação é menos importante que o treinamento’. Ainda segundo o

referido autor (idem, p. 32): [...] o estafe governamental que atua hoje na área da educação [Governo Temer (2016-2018)] é basicamente o mesmo que atuou nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), sendo que, [...] predominou uma tentativa constante de impor um caráter mais tecnicista para a área; assim é que, por exemplo, ocorreu a introdução, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), contrapondo-se à ideia da referência apenas e tão somente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Por que é tão importante lembrar-se disto? Porque tanto os PCN como agora, na sua versão mais elaborada, na BNCC, explicita-se regras mais rígidas e estanques a serem pretensamente respeitadas nas políticas educacionais desconsiderando a autonomia dos entes federados e da incrível diversidade cultural que resulta desta autonomia do país (FERNANDES *et al.*, 2019).

Acreditamos que a formação inicial deve ser muito cuidada, pois é a partir de uma formação sólida que teremos docentes capazes de fazer a diferença na formação onmilateral do ser humano, capazes de realmente provocar mudanças, de propiciar um desenvolvimento pleno do aluno. Dessa forma, acreditamos, baseados em observações, que todos os países que investiram em políticas públicas voltadas para a formação docente, hoje colhem os seus frutos na educação. Percebemos que os processos são lentos e demoram tempos para serem mensurados.

Na proposta da formação da PHC, observamos a tendência muitas vezes interpretada por alguns como conteudista, o que, na realidade, é apenas a proposta de se trabalhar todo o conhecimento desenvolvido ao longo da história. Somente por um currículo diferenciado, pautado no conhecimento nas suas formas mais elaboradas, será possível trabalhar e desenvolver as funções superiores. Os currículos precisam ser cuidados e adequados a um planejamento criterioso. Eles não são simples receitas prontas a serem executadas.

Nos seus estudos, Fernandes *et al.* (2019) nos apontam que:

Quanto à questão metodológica, como já comentado, evidencia-se no fato de que, na sociedade atual, a educação não tem conseguido preparar os indivíduos para a realização das transformações sociais de que a sociedade necessita. A implantação de alternativas como Progressão Continuada; Escola Sem Partido; BNCC; Cadernos do Estado de São Paulo; Reforma do Ensino Médio; não propõe uma formação do indivíduo comprometido com a prática social e o desenvolvimento da sociedade.

Apesar de termos evoluído para o currículo específico para cada licenciatura, estamos prestes a realizar uma grande mudança nos cursos de licenciatura, com a implantação da BNCC, aprovada no final do ano de 2018. Não vamos nos ater a comentar as possíveis mudanças que irão ocorrer na formação inicial, nesse momento. Os cursos de licenciatura ainda aguardam orientações para a reformulação e ajustes. Preferimos focar no que ocorre atualmente na formação inicial da

licenciatura em Química do IFBA, apontando caminhos para a utilização e preparo de uso da PHC.

Assim como os alunos precisam estar preparados para o processo de ensino aprendizagem, o professor também necessita conhecer os processos psíquicos nos quais os seus alunos irão modificar o aprendizado e entender como ele aprende e desenvolve as suas estruturas psicológicas. Para isso, recorreremos ao apoio de um dos pilares da PHC, que é a Psicologia histórico-cultural. A complexidade em se formar o docente na atualidade, devido à necessidade da apropriação de vários campos do conhecimento e se formar como professor de Química, é um dos grandes desafios postos na formação inicial:

Tal complexidade da pedagogia traz uma realidade na qual, por um lado, fica difícil se apropriar de toda a pluralidade desses campos do conhecimento e tomar posição e, por outro, é extremamente necessário que o profissional que assuma a posição de docente saiba minimamente se orientar para as respostas de tais questões fundamentais apontadas anteriormente e que reconheça tais elementos como constituintes intrínsecos de sua formação e identidade profissional. Obviamente não é possível que o professor se forme ao mesmo tempo como filósofo, sociólogo, cientista político e psicólogo - para além da formação do conhecimento específico que leciona. Todavia, é importante que o conhecimento das Ciências Humanas seja levado a sério, mesmo em meio aos dissensos nas áreas nas quais a pedagogia se apoia (FERNANDES *et al.*, 2019).

Ainda com relação à Psicologia histórico-cultural, apoiamo-nos em Fernandes *et al.* (2020) para firmar a relevância da PHC apoiada nos princípios da Psicologia histórico-cultural para entender o desenvolvimento histórico dos indivíduos:

Reforçamos aqui pressupostos da pedagogia histórico-crítica pautados na psicologia histórico-cultural que concebe o indivíduo a partir do materialismo e a ênfase da mediação social na sua constituição desde o início do seu desenvolvimento, em contraposição ao construtivismo de Piaget que, segundo Vygotsky (2001, p. 89) 'fica conscientemente na fronteira entre o idealismo e o materialismo, procurando manter uma posição de agnóstico [...]'. Logo, a originalidade e criatividade dos indivíduos são reconhecidas na pedagogia histórico-crítica, mas entendemos que quanto mais o indivíduo se constitui e se situa historicamente, socialmente, politicamente e filosoficamente, mais ele tem condições, de fato, de ser autônomo e criativo. A ideia de uma constituição da individualidade humana precocemente encontra-se nas raízes do construtivismo desde as discussões do desenvolvimento da fala (FERNANDES *et al.*, 2020).

Não podemos deixar de ressaltar as questões econômicas envolvidas por trás dos currículos, principalmente no que se refere ao capitalismo, que busca, sobretudo, manter o *status quo*, sem interesse em mudanças. Apoiamo-nos em Malanchen, nos seus estudos sobre o currículo para descrever, de forma precisa, a questão da interferência econômica nos currículos atuais:

A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: Art. 36 §A organização das áreas de que trata o caput das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.(BRASIL, 2015, art. 35 e 36)

Ressaltamos que a BNCC foi aprovada e se encontra em fase de implementação nas escolas públicas e particulares do Brasil. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já contemplou as mudanças e os exemplares já seguem o modelo apontado pela base. A disciplina de Química usará um único exemplar, juntamente com os conteúdos de Física e Biologia, devendo ser trabalhados de forma interdisciplinar. Apoiamo-nos em Malachen, que aponta:

Com essas premissas, entendemos que a alteração na LDB 9394/96, no ano de 2017, teve a intenção de possibilitar que a BNCC seja fundamentada na Pedagogia das competências. Desse modo, no documento aprovado em dezembro de 2017 estão arroladas 'As dez competências gerais da Educação Básica' e os seus princípios estão explicados detalhadamente no item 'Os fundamentos pedagógicos da BNCC'. As disciplinas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio também trazem em seus fundamentos as competências específicas que devem ser trabalhadas e desenvolvidas pelos estudantes. Destacamos que na nova versão da BNCC o discurso multicultural foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental, portanto mais alinhado aos interesses de grupos empresariais que, direcionaram essa versão final (MALANCHEN, 2020)

A autora, após análises sobre a BNCC, fala-nos de quais são os parceiros que apoiaram a implantação da BNCC. Ela aponta que:

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos 'parceiros'. Instituições financeiras e empresas - Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras - além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (MACEDO, 2014, p. 1540 *Apud* MALANCHEN, 2020).

Malachen (2020) dá destaque para a fundação Lemann como uma das principais parceiras do setor privado, a implantação da BNCC, deixando muito em evidência os interesses do capital, que prefere que a formação das classes trabalhadoras, que na sua maioria estão nas escolas públicas, seja feita de acordo com interesses dos dominantes, não propiciando o desenvolvimento intelectual que deveria ser promovido pela escola. Como as escolas particulares se adaptam à BNCC implantada? Respondemos a essa questão ponderando que as escolas particulares possuem carga horária diferenciada das escolas públicas, além de material didático próprio, em que trabalham os conteúdos de forma mais elaborada. Os seus alunos, na maioria das vezes, já são providos de alto capital cultural.

A Fundação Lemann¹² se destaca como a principal parceira do setor privado na discussão da BNCC e foi a responsável por liderar todo esse processo. Diante da hegemonia do capital, via os agentes privados, anunciados acima, o que podemos afirmar é de que o modelo por competências é um modelo já criticado na época dos PCNs e está de volta na BNCC, autores como Kuenzer (2000 e 2002), e (Ramos (2006) alertavam que esta perspectiva tem uma visão reducionista e limitadora da formação e do exercício profissional e expressa uma racionalidade técnica e instrumental. Alguns autores denominaram isso de um retorno ao tecnicismo com uma reedição sob novas bases nomeada (MALACHEN, SANTOS, 2020)

Acreditamos que os educadores precisam se conscientizar e estar atentos à nossa grande responsabilidade no futuro, que pretendemos construir na educação pelo ensino que praticamos a cada dia nas escolas onde atuamos:

Deste modo, precisamos estar atentos as questões das políticas mundiais, que buscam de todas as formas manter domínio sobre a classe trabalhadora, explorando e alienando as pessoas. Nós professores formadores de professores temos esta grande responsabilidade em contribuir para que nossos alunos, que serão os futuros professores, possam estar preparados adequadamente para contribuir numa melhor educação por ela de neotecnismo que reduz a formação dos indivíduos a uma dimensão meramente pragmática e de execução assentada numa racionalidade técnica de caráter instrumental (MALANCHEN; SANTOS, 2020)

As autoras ainda se apoiam em Saviani, para reforçarem a questão dos interesses do capitalismo, em que, apoiados nas ideias da pedagogia do aprender a aprender, busca construir um sujeito com comportamentos flexíveis, fácil de ser moldado aos mais diferenciados interesses do mercado. Conforme Saviani:

[...] a 'pedagogia das competências' apresenta-se como outra face da pedagogia do 'aprender a aprender' cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à 'mão invisível do mercado' (SAVIANI, 2007, p. 435 *apud* MALANCHEN; SANTOS, 2020).

As autoras ainda apontam para a importância de sempre nos questionarmos como docentes sobre que sociedade queremos formar e, sobretudo, quais são os

¹² Fundação Lemann: uma organização sem fins lucrativos, criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann. Contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores são os grandes objetivos da instituição. Para cumprir essa missão, a Fundação aposta em uma estratégia que envolve quatro áreas complementares de atuação: inovação, gestão, políticas educacionais e talentos. Segundo o jornal O Globo, o empresário Jorge Paulo Lemann é um dos "controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da B2W (que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime) e da Heinz21". No ranking da Forbes, Lemann é o empresário mais rico do país e o número 34 no mundo. Além da Fundação Lemann, o empresário é ainda co-fundador da Fundação Estudar. Os parceiros da Fundação Lemann incluem alguns dos já citados, mas não apenas —Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Península, Price Waterhouse Coppers, Telefônica/Vivo, dentre outros —e suas ligações extrapolam as fronteiras nacionais.

projetos de sociedade que estão em disputa. Após essa análise teremos ações de planejamento de quais são ações necessárias para diminuir a exclusão social e propiciar um ensino mais fundamentado no conhecimento histórico aos nossos alunos, uma das propostas principais da PHC.

Em nosso entendimento um projeto curricular está inserido dentro de um projeto de educação que, por sua vez, demonstra, implícita ou explicitamente, um projeto de sociedade e conseqüentemente de ser humano. Com essa compreensão, quando se pretende discutir um currículo, debatemos sobre qual tipo de indivíduo, qual projeto educacional, e qual sociedade almejamos. Em relação ao projeto de sociedade que se pretende, é pertinente compreender os projetos de sociedade que estão em disputa (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Essas autoras ressaltam que, de acordo com Cossio (2014, p. 1579):

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores -sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos "Todos pela Educação", "Fundação Lemann", "Itaú Social", "Fundação Ayrton Senna", entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos. (MALANCHEN e SANTOS, 2020).

6.1 Preparando o professor para trabalhar com a PHC na sua formação inicial

Muitas são as dificuldades para que os docentes se apropriem da PHC e trabalhem com desenvoltura os mais diversos conteúdos da Química. Contudo, a partir do momento que a própria instituição direciona e norteia as suas práticas por essa pedagogia libertadora, os próprios docentes sentirão a necessidade de uma maior aproximação com o método e uma maior compreensão das suas bases. Pode-se, assim, sentir o verdadeiro papel da educação na vida das pessoas. O professor precisa buscar meios para fazer a mediação entre os saberes científicos e escolares, de forma a realmente propiciar o desenvolvimento individual dos seus alunos.

Duarte 'nos chama a atenção para a questão da relevância de situarmos o clássico na história de desenvolvimento do gênero humano, que irá resolver apenas parte da questão pedagógica, pois esta também exige situar o papel educativo do clássico num determinado momento da formação do indivíduo. Seja um clássico no campo das ciências, ou da filosofia, o grau de sua eficácia educativa será determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em significado que este clássico terá um determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno'. Aqui se torna imprescindível a mediação adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado (DUARTE, 2016, p. 109).

Apoiados em Duarte, sinalizamos que não existe uma fórmula pronta para se trabalhar com a PHC. É necessário que busquemos, de acordo com nossas realidades, quais serão as melhores estratégias para promover um ensino-aprendizagem de maneira mais eficiente possível:

O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e a forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas. Não existe 'a' forma de ensinar a Pedagogia histórico-crítica, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre da avaliação que relacione no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando e que em circunstâncias a atividade educativa se realiza (DUARTE, 2016).

Os professores precisam ter claro que somente a pedagogia não consegue dar conta do papel do desenvolvimento dos nossos alunos. Precisamos recorrer a outras ciências, como a psicologia, a filosofia e a didática para conseguirmos efetivar o processo do desenvolvimento da consciência.

Martins (2013) afirma que:

A análise das contribuições da educação escolar para o desenvolvimento dos indivíduos demanda, de partida, duas observações. A primeira diz respeito à necessidade de se analisar de modo radical sob quais condições esse desenvolvimento ocorre. Esta tarefa, por sua vez, convoca – para além da psicologia, os demais fundamentos da educação, de sorte que tenhamos claro que a psicologia histórico-cultural representa apenas um dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

À medida que o trabalho educativo incide sobre um indivíduo em formação, toda teoria pedagógica pressupõe apoiar-se em fundamentos psicológicos. A quem se ensina? Quem é esse sujeito? O que se ensina? O próprio Saviani ressalta que: “o trabalho educativo como ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade produzida coletiva e historicamente pelo conjunto dos seres humanos” (SAVIANI, 2011, p. 422).

Ainda, sobre a questão da função humanizadora da escola nos apoiamos em Martins, que evidencia também a relevância da Psicologia histórico-cultural no processo de desenvolvimento da consciência do sujeito concreto:

Ou seja a educação permite a humanização da criança ou do estudante. Não pode os deixar de pensar que a psicologia histórico cultural é um dos pilares da PHC e podemos defini-la como ciência que tem como objeto a consciência, concebida como atividade consciente do sujeito concreto. Tem a atividade como mediação que forma e transforma o sujeito (MARTINS, 2013).

Mais uma vez, achamos relevante ressaltarmos a questão da conscientização que podemos dar ao nosso licenciando como aluno na sua formação inicial. A

educação é responsável pela nossa humanização, o nosso desenvolvimento pelos signos, das interações que temos, sejam com os conteúdos, com os colegas ou professores. Tudo isso vai promovendo a nossa consciência humana:

Como temos afirmado recorrentemente: preferir esse fato pode conduzir a mais um tipo de psicologização da educação escolar. A segunda observação focaliza a relação específica entre o desenvolvimento da consciência e a educação escolar. Conforme disposto no materialismo histórico-dialético, se a realidade existe fora e independentemente da consciência dos homens – a quem compete representá-la, o processo de conversão, de transmutação do objetivamente dado em subjetivamente elaborado não é um processo de menor importância! E é exatamente sobre esse processo que os conteúdos de ensino incidem. Por conseguinte, toda e qualquer formação que aponta o ideal de 'conscientização' mas pretere a natureza dos conteúdos disponibilizados à apropriação pelos indivíduos, ignorando que a consciência humana é um atributo do psiquismo complexo, filo e ontogeneticamente edificado, culmina num viés idealista, subjetivista e artificial, absolutamente alheio e adverso aos preceitos do materialismo histórico-dialético (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2015).

Reafirmamos a questão da importância da educação escolar para o desenvolvimento do pensamento e das funções superiores. A escola por si só já possui um caráter revolucionário, por isso tanta preocupação em muitas vezes usar esse espaço como forma de alienação, como já nos apontou Saviani anteriormente:

A importância da educação escolar para o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, do sistema psíquico, reside na qualidade daquilo que ela disponibiliza tendo em vista a ascensão da 'inteligência prática', operacional, resultante da captação imediata do objeto, em direção à captação mediada do mesmo. Ora, haja vista que mediação aponta na direção da forma – na qualidade de expediente/ interposição que provoca transformação, há que se reconhecer que a análise da forma demanda, necessariamente, a análise de seu conteúdo. Ademais, a exemplo das próprias leis físicas, o conteúdo delimita a forma e a forma prescreve os alcances do conteúdo (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2015).

Ainda reforçamos a questão da formação inicial de professores no Brasil, na maioria das vezes, ser realizada em cima dos modelos do construtivismo, como aponta Siqueira (2019). Muitas vezes, esses docentes tendem a repetir as suas práticas formativas na sala de aula em que atuam.

A formação inicial de professores no Brasil ainda se alicerça bastante nos modelos do construtivismo e nas ideias do aprender a fazer fazendo, quando se valoriza muito a prática. Precisamos rever os modelos de formação e adequarmos principalmente os conteúdos pedagógicos que podem fazer a diferença na formação inicial dos licenciandos em Química. Não podemos mais cair nas armadilhas do capitalismo, na massificação dos nossos alunos. Precisamos ter claro que muitos são os desafios na implantação de um currículo histórico-crítico, principalmente diante das

novas políticas educacionais, que propõem a implantação de uma Nova Base Comum Curricular. Siqueira aponta que:

Com as reformas do século XXI, como pretendemos indicar aqui, ocorreu um movimento de ainda maior aprofundamento da educação ao ideário neoliberal, em suas diversas vertentes, como o multiculturalismo e a pluralidade de ideias, as pedagogias das competências e do aprender a aprender. Conforme verificamos especialmente na proposta curricular da REM e na versão final da BNCC, ocorreu ainda uma faceta deste movimento, o elevamento das concepções da flexibilidade curricular e da aprendizagem flexível, sempre em busca de uma formação do indivíduo de forma aligeirada e superficial, voltada para a formação técnica e profissional, para o mercado de trabalho, de forma alienada e pragmática (SIQUEIRA, 2019, p. 235).

Podemos ainda apontar outros entraves e dificuldades na implementação da PHC, como ressalta Saviani:

Por exemplo, a ausência de um sistema Nacional de Educação comparado com a Europa e outros países da América Latina, observamos claramente que não há políticas instaladas de acesso, permanência e conclusão da escolarização. Observamos uma ausência de priorização dos investimentos na educação e no docente. Muitos docentes estão sobrecarregados, sem horários para estudos e com dificuldades para compreender os elementos das diversas teorias pedagógicas. Existe também uma descontinuidade nos processos educacionais que são trocados e substituídos a cada mudança nos governos, o que impede que a educação tenha tempo hábil para dar resultados, portando impedindo que a educação avance como deveria (SAVIANI, 2019)

Diante desses vários entraves postos, reafirmamos as dificuldades de se implantar um modelo educacional calcado na PHC, dos investimentos e demandas necessárias para tal. Precisamos nos conscientizar da relevância da formação inicial para a concretização desse propósito. Corrigir as fragilidades dos modelos de formação docente é uma das urgências para iniciar a mudança. Apesar de grandes desafios, como foi a implantação da BNCC, precisamos insistir em melhorar a formação inicial:

Contudo, há que se reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores, haja vista que a formação inicial dos mesmos ainda se faz, via de regra, em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas. Urge reconhecer que apenas uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente e, igualmente, reconhecer que a fragilidade cultural na formação de professores no Brasil vem, cada vez mais, usurpando-os dos instrumentos requeridos para o exercício de seu trabalho – independentemente do aporte pedagógico que se adote. Por conseguinte, a formação de professores em serviço se institui como via fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública (PASQUALINI; TEIXEIRA; AGUDO, 2018, p. 235)

Vemos em Martins (2013) as principais dificuldades para a implantação de modelos de formação de professores dentro da concepção da PHC, que ainda é um entrave no Brasil, principalmente pelo modelo do construtivismo ainda prevalecer. A autora nos aponta também que somente uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórica para um trabalho docente diferenciado.

Há que se reconhecer que a implementação de modelos educacionais calcados na pedagogia histórico-crítica demanda fortes investimentos na formação contínua dos professores, haja vista que a formação inicial dos mesmos ainda se faz, via de regra, em anuência ao ideário construtivista, que tão poucos contributos têm legado à educação escolar, especialmente, às escolas públicas. Urge reconhecer que apenas uma formação sólida de professores poderá assegurar o domínio da cultura teórico-técnica requerida ao trabalho docente e, igualmente, reconhecer que a fragilidade cultural na formação de professores no Brasil vem, cada vez mais, usurpando-os dos instrumentos requeridos para o exercício de seu trabalho independentemente do aporte pedagógico que se adote. Por conseguinte, a formação de professores em serviço se institui como via fundamental para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública. Isso nos aponta para a necessidade e urgente de mudar a nossa formação inicial aproveitando todas as contribuições da Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica.

O IFBA como uma instituição que se propõe a utilizar a PHC como norteadora de PPI deve aproveitar desse direcionamento para fazer uma formação inicial diferenciada, formando docentes preparados para conhecê-la e melhor utilizá-la nos seus trabalhos futuros. Isso certamente irá contribuir para que esses docentes estejam mais preparados para realizarem também um trabalho educacional diferenciado. Eles estarão também mais preparados para ter clareza de toda essa problemática que assola a educação pública no Brasil e de ações necessárias para lutar por mudanças nas condições de trabalho docente; busca da introdução da jornada de tempo integral e mudança na organização das escolas. Será também necessário rever o currículo e fazer as devidas adequações para melhor aproveitamento para a formação dos alunos.

Concordando com Moradillo

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).

Dessa forma, acreditamos que é urgente uma revisão nas disciplinas pedagógicas e cursos específicos de preparo para os professores formadores, para que o PPI do IFBA esteja em completa sintonia com a pedagogia que norteia as suas metodologias de ensino.

Concordamos com Martins (2013) quando reafirma que os cinco passos/momentos não devem ser abordados dentro de uma visão reducionista, pois entendemos que, dessa forma, corre-se o risco de transformar a PHC em simples passos metodológicos, sem usufruir verdadeiramente das proposições desta pedagogia. Isso pode dar ao método uma visão simplista e totalmente distorcida do que ele se propõe. O Documento do PPI não chega a mencionar quais são as formas de se utilizar a PHC, apenas a apontando. Assim, fica evidente a necessidade de um ajuste ao que se refere a sua utilização, sem, contudo, permitir que se transforme em uma simples visão reducionista, como nos apontou Martins:

Com vista à sistematização do método de ensino próprio à Pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe cinco passos/momentos que, na qualidade de momentos articulados e independentes, possam pautar o trabalho pedagógico. Assim, consideramos que tais passos/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/momentos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista em relação às proposições do autor (MARTINS, 2013, p. 289).

Reforçamos, nesse ponto, a possibilidade de se utilizar os momentos da PHC de forma a não a reduzir a uma simples sequência didática. Destacamos a importância do futuro docente ter essa aproximação com a PHC na sua formação inicial, o que facilitará a sua utilização no trabalho docente:

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).” 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 (ANUNCIAÇÃO; MESSEDER-NETO; MORADILLO, 2015).

Evidenciamos a questão da urgência de formação de professores se institui como via essencial para toda e qualquer mudança qualitativa que se pretenda para a educação escolar pública. Isso nos aponta para a necessidade urgente de mudar a nossa formação inicial aproveitando todas as contribuições da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico-cultural. Passaremos, a seguir, à análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química.

6.2 Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Química do IFBA: apontamentos

O documento se inicia com a história do surgimento e o desenvolvimento do Campus de Porto Seguro, que inicialmente só tinha cursos técnicos. Observamos um desenvolvimento rápido da instituição, com grande crescimento na estrutura física e humana:

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia criou a Resolução nº 21 de 14 de julho de 2010, no uso de suas atribuições e considerando o Ofício nº 51, de 25/05/2010, do Pró-Reitor de Ensino, e o que foi deliberado na reunião do CONSUP, realizada em 09/06/2010, processo nº 23279001071/2010-45, onde aprovou o curso de Licenciatura em Química, observando que o mesmo apresenta uma metodologia que permite dar oportunidades para o exercício de práticas pedagógicas desde o início do curso, contribuindo de modo mais efetivo para a permanência dos licenciados no curso, para a formação de professores competentes capazes de lidar com a complexa realidade de sala de aula e que possam refletir, problematizar e transformar o contexto em que vivem, direcionando seus trabalhos para que os licenciados compreendam o papel do professor, o qual engloba tanto o ensino quanto a pesquisa em Educação. Desta forma, destinam-se os discentes do curso a valorizarem a profissão escolhida e exerçam sua função de maneira crítica e responsável. Assume-se aqui o ser professor como profissão (IFBA, 2013, p. 11).

O documento segue mostrando os principais compromissos e objetivos do curso, que atendeu a uma grande carência de professores de Química na região Extremo Sul da Bahia:

O compromisso é educar para/em cidadania, o que implica na realização de processos formativos, acima de tudo de caráter humanístico, que reconheçam o fazer ético, político e inventivo do ser humano, suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Deste modo, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química atende às exigências de formação e qualificação profissional requerida pela sociedade em decorrência das atuais transformações científicas e tecnológicas, às demandas de formação de professores para a Educação Básica em todos os níveis e modalidades, bem como às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (PPC IFBA, 2013, p. 29).

Desse modo, o Curso de Licenciatura em Química no Campus Porto Seguro impulsiona a educação local em todos os seus níveis; contribui para o desenvolvimento de toda a região; aumenta o número de vagas no Ensino Superior; produz investimentos e iniciativas voltadas para a formação continuada de professores, bem como minimiza o déficit de professores de Química na região.

O Curso tem como objetivo geral: Formar Licenciados em Química para atuar na Educação Básica, de maneira reflexiva e crítica, para que possam assumir a sua profissionalidade; atendendo, assim, às necessidades e às realidades peculiares da sua região de abrangência, bem como ao contexto do ensino no país.

De acordo com o PPC:

O Curso de Licenciatura em Química consolida formar professores que sejam capazes de perceber a complexidade da prática docente; pela carência de professores de Química para a Educação Básica na região; pela necessidade de consolidação da área de pesquisa em Ensino de Química, com espaço acadêmico equivalente às demais quatro áreas tradicionais da Química. A formação de professores tem mobilizado contribuições de diferentes áreas do conhecimento. A união de tais áreas objetiva construir saberes pedagógicos, valores, visões de educação e sociedade, permitindo ao futuro professor compreender a realidade da educação e formular propostas de ação/intervenção na escola em nível mais amplo do processo educativo. Além de proporcionar essa formação, o curso tem aprofundado conhecimentos a fim de possibilitar ao graduando, a continuidade dos estudos em nível de Pós-Graduação *latu e stricto sensu*, o que lhes permitirá atuar também no magistério superior (PPC, IFBA, 2013, p.11).

Ao verificar o PPC do Curso de Licenciatura em Química do IFBA observamos que ele está em consonância com os princípios da PHC em alguns aspectos, como, por exemplo, quando propõe que o profissional formado terá uma sólida base científica, que possibilitará a vivência crítica da realidade educacional e a experimentação de novas propostas e que considere a evolução da educação, da

ciência e da tecnologia. Com isso, os docentes serão capazes de refletir sobre a sua prática pedagógica e de intervir na realidade regional, buscando transformá-la. Em outras palavras, existe uma proposta de se trabalhar os conteúdos na sua forma mais desenvolvida, dando uma base sólida aos formandos. Também percebemos, na análise, algumas inconsistências e desencontros que serão citados nos próximos tópicos. Decidimos explicitar as principais diferenças da pedagogia libertadora de Paulo Freire e a Pedagogia Histórico-crítica idealizada por Demerval, algumas já apontadas no documento do PPI, reforçando a impossibilidade de utilizá-las de maneira conjunta.

Quadro 2 - Diferenças entre a pedagogia libertadora (Paulo Freire) e a Pedagogia histórico-crítica (Saviani) baseada na pesquisa de Machado

PRINCIPAIS DIFERENÇAS	PEDAGOGIA LIBERTADORA	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA
PRECURSOR	Paulo Reglus Neves Freire 	Dermeval Saviani 
PERÍODO HISTÓRICO DE DESENVOLVIMENTO	Década de 1950 à década de 1990.	Década de 1970 aos dias atuais.
EPISTEMOLOGIA E REALIDADE	Defende que consciência e mundo se definem pela correlação (fenômeno). A realidade é constituída pela “consciência fundante”. Na prática a realidade é o fenômeno, que por sua vez é determinado, em última instância, pela consciência dos sujeitos, isto é, o mundo (realidade) é um fenômeno intersubjetivo. A realidade existe conforme a percepção, os sentidos; o que implica que o pensamento determine a realidade. Idealismo filosófico.	Entende que a realidade existe e é cognoscível se lançarmos mão das leis da ciência e da filosofia para desvelá-la. Busca, pelo método materialista histórico-dialético, a interação entre o geral e o particular para compreender a totalidade dialética, chegar à síntese. Na prática, pelo método de análise e compreensão, transita da realidade empírica para realidade concreta pensada. Para a PHC a realidade existe independente da consciência dos homens, sendo o mundo material determinante do pensamento e não o contrário. Realismo filosófico.
CONCEPÇÃO DE HOMEM	Ser inconcluso que carrega consigo uma “vocação histórica”	Ser histórico que se apresenta como síntese das relações sociais.

	de humanização determinada pelo seu criador (divino).	
DIALÉTICA	É sinônimo de diálogo. Apresenta-se como dialética das ideias (subjetiva), isto é, movimento de transformação e superação das ideias.	É a dialética da matéria, isto é, compreende a interação e transformação da realidade objetiva no decorrer do tempo histórico. Desse modo, entende que outra estrutura social (modo de produção e reprodução da vida humana) é possível.
PRÁXIS	Em função do método fenomenológico a práxis é uma transformação da consciência dos indivíduos, a mudança em como os indivíduos interpretam e pronunciam o mundo. A práxis, na PL, está intimamente ligada ao diálogo.	É a atividade que possibilita a transformação das estruturas materiais da sociedade para construção do mundo humano. A práxis é a reflexão teórica (saber objetivo) que orienta à ação, entendendo que a realidade é critério de verdade da própria reflexão teórica. A PHC entende que a práxis revolucionária se dá pelo advento da luta de classes.
CONTEÚDOS	São retirados das vivências cotidianas dos educandos e expressos na problematização da realidade imediata.	Saber objetivo. Os conhecimentos clássicos (arte, natureza e sociedade). O saber cientificamente elaborado em sua forma mais desenvolvida.
PROFESSOR	É um mediador. Facilitador da leitura do mundo. Deve ser aberto ao diálogo, guiado pela amorosidade e humildade. Seu papel é possibilitar a conscientização.	Responsável pelo ensino do conhecimento sistematizado. Deve ter domínio dos conteúdos e das formas (aprofundamento teórico-metodológico) para melhor transmitir o saber objetivo.
ESCOLA	Em sua forma clássica é opressora, autoritária e silenciadora. Defende a organização dos “círculos de cultura” como promotores do conhecimento social de caráter mais formativo do que informativo.	A instituição mais adequada para o ensino, aprendizado e desenvolvimento do gênero humano. Deve ser pública, laica e unitária.
ALUNO	É sujeito ativo do processo de conscientização. Entendido como “educando-educador” é detentor do saber popular e deve ser posto em igualdade com o professor (educador-educando). Sua percepção da realidade deve ser ampliada com o diálogo.	Detém o saber desorganizado, sincrético (senso comum) que precisa ser lapidado pelo saber objetivo através da negação do misticismo e aperfeiçoamento do bom senso.
	Liberdade dos sujeitos durante o processo de ensino-aprendizagem. Aluno e	Liberdade ocorre ao término do processo de aprendizagem, quando o aluno deixa de ser

LIBERDADE	professor são livres para dialogar e pronunciar o mundo conscientizando-se em comunhão.	aprendiz, isto é, vai da síntese a síntese pela mediação da análise, e o professor deixa a síntese precária para atingir a síntese elaborada.
EDUCAÇÃO	Ampliar o leque de percepção dos sujeitos a respeito da realidade que o circunscreve, isto é, conscientizá-lo.	Desenvolver em cada indivíduo singular o que foi construído historicamente pela coletividade dos homens. Deve possibilitar o trânsito do senso comum a consciência filosófica.
FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO	Possibilitar a libertação dos homens, integrando-os ao processo democrático institucional (democracia burguesa), de forma consciente para superação das condições que sufocam as classes populares.	Instrumentalizar e conscientizar os homens com a intenção de contribuir para superação do capitalismo e promoção da sociedade comunista.

Fonte: Machado (2017)

6.2.1 A questão da interdisciplinaridade

A questão de se trabalhar de forma interdisciplinar precisa ser muito cuidada. Precisamos estar com bastante clareza dos limites tênues do que é trabalhar de forma interdisciplinar sem correr o risco de fragmentar os conteúdos. Essa sem dúvida, é uma das grandes dificuldades da maioria dos docentes na atualidade.

Dentre os objetivos específicos do PPC podemos citar: “Propiciar uma formação teórica e prática do uso da interdisciplinaridade da Química para o processo de ensino-aprendizagem” (IFBA, 2013, p. 13). É necessário fazermos uma análise rigorosa quanto ao uso da interdisciplinaridade na visão Marxista, principalmente no que se refere aos cuidados com a fragmentação dos conteúdos. Precisamos estar atentos à questão de exploração do capitalismo que propõe essa formação geral, sem respeitar as especificidades, fazendo subtração dos conteúdos e com o intuito de explorar de uma forma abrangente a formação do trabalhador, inclusive ao fragmentar os conteúdos, poderá haver prejuízo do desenvolvimento intelectual dos estudantes, formando sujeitos mais manipuláveis e menos críticos. Como podemos observar na proposta da nova BNCC, um professor de Química irá trabalhar com projetos interdisciplinares. Inclusive, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2021) já oferece os livros no novo formato, integrando as áreas de Química, Física e Biologia em um único volume a ser trabalhado na forma de projetos, de forma interdisciplinar.

A partir desse entendimento sobre o cuidado de se lecionar de forma interdisciplinar, precisamos estar atentos ao fato de que os conteúdos não podem e não devem ser fragmentados, não podendo haver prejuízo para o educando. Será um desafio ainda maior para nossos futuros docentes conseguir trabalhar dentro da proposta da BCC nos propósitos da PHC.

A literatura tem discutido uma resposta para tal questão, por considerar a existência de uma relação entre as demandas do capitalismo e a educação (FRIGOTTO, 2008; MÉSZÁROS, 2008; MUELLER *et al.* 2008; TONET, 2009, 2013).

Mais uma vez, é preciso estarmos atentos aos modismos e armadilhas do capitalismo, no sentido de fazer uma formação incompleta e sem nexos para os nossos alunos. Muitos embarcam nesses projetos multidisciplinares e perdem boa parte das aulas, deixando de oferecer a formação que deveria ser realizada. Essa visão é explicitada por Mueller *et al.*:

ao advertirem que existe uma relação dialética e tensional entre mercado e educação escolar, como é o caso das instituições de ensino que sucumbem à determinada axiologia e teleologia, cujos horizontes convergem para o pragmatismo utilitarista, decorridos da visão e da prática do mercado capitalista. O pensamento hegemônico atual é o da integração e flexibilidade. Nessa visão dominante são feitas exigências à escola no sentido de que os egressos tenham uma visão interdisciplinar e cooperativa, e que sejam capazes de cumprir individualmente afazeres que antes eram conferidos a múltiplos especialistas. Com isso, os detentores do capital podem produzir mais gastando menos, à custa do trabalho humano de seus empregados, transformados em lucro (MUELLER *et al.*, 2008).

Indo ao encontro dessa visão, seguindo essa linha de pensamento crítico, Costa (2012, p. 25) aponta para a necessidade de se buscar compreender a interdisciplinaridade na formação sócio-histórica do conhecimento, a qual “[...] é fundada no caráter dialético da realidade social que é, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão”. Essa perspectiva é ignorada pelos defensores do pensamento interdisciplinar (visão não dialética da educação).

Acompanhando a discussão, Ivo Tonet (2009, 2013) aponta algumas limitações das atuais perspectivas não dialéticas sobre o tema da interdisciplinaridade. O pensador inicia a sua crítica alegando que algumas visões pedagógicas abordam a interdisciplinaridade como um fenômeno que brotou isoladamente da sociedade. Isso é, o tema é ponderado como se ele fosse puramente um resultado natural do processo social.

Tonet aponta, ainda, a limitação do ponto de vista não marxista sobre a interdisciplinaridade, evidenciando que transporta as correntes de uma educação não

crítica, capaz de levar mulheres e homens a ficarem presos a um ensino meramente técnico. Segundo o autor, isso pode acontecer, porque “[...] não percebe, ou não aceita a relação de dependência ontológica do conhecimento em relação às condições materiais” (TONET, 2009, p. 3), por mais que se associe isso ao processo histórico que levou à fragmentação do saber.

Parafrazeando Marx (1996), o educador progressista, escravizado no atual modelo de sociedade, não deve exagerar a seus próprios olhos sua ação interdisciplinar como o resultado final de suas lutas diárias. Aquele que busca uma relação não dialética entre as disciplinas e que não defende uma sociedade comunista, não pode esquecer que luta contra os efeitos da superespecialização do ser humano e de seus saberes, mas não contra as causas desses efeitos. A interdisciplinaridade funciona como um paliativo, no entanto, não como a cura dessa enfermidade. Outrossim, mais uma fragilidade das propostas não dialéticas é sua ênfase na individualidade, isto é, no ser singular (FEITOSA, 2019).

Marx adotou a perspectiva revolucionária da ciência como método filosófico e investigativa. Ele é pontual ao afirmar que é na práxis que o homem deve transformar o mundo objetivo: “[...] o conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se ergue um edifício (Uberbau) jurídico e político [...]” (MARX; ENGELS, 1978, p. 137).

Tal perspectiva acaba por esvair-se do processo histórico atual, da experiência histórica, da desigualdade social, dos meios de produção e, sobretudo, da práxis política. Sobre esse aspeto, a pluralidade epistemológica e a interdisciplinaridade não mudam o mundo sozinhos. A transformação ocorrerá quando os seus atores/autores se apossarem desses saberes para se contraporem às desigualdades socioambientais. Não basta apenas se apossar dos saberes, tem que se apossar dos meios de produção da nossa existência para transformar, por isso não é uma questão da educação em si, a educação contribui para elevar as consciências, mas isso não é suficiente.

Seguindo a linha de crítica marxista, analisa-se a ideia posta por Marx e Engels em “A ideologia alemã” (2007), ao demonstrarem que os pensadores idealistas (não dialéticos) se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras. Contudo, os autores se esquecem que o ponto mais importante é transformar o mundo em que vivemos. Dito com as palavras dos fundadores do materialismo dialético e histórico: “A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva, não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. Na prática tem o homem de provar a verdade” [...] (MARX; ENGELS, 2007, p. 537).

Para o materialismo histórico e dialético, a luta de ideias é muito importante para orientar as ações concretas dos homens, acima de tudo para se fazer a revolução. Para o pensamento marxista, o mundo das ideias, exclusivamente, como proposto por alguns dos adeptos das teorias da interdisciplinaridade, não pode ser a base para a mudança radical da sociedade. Não se pode considerar que o atual estado da sociedade, de modo algum “[...] tão só como se fossem fantasmagorias ‘ideais’, como simples ‘exteriorizações da autoconsciência’, e querer destruir a alienação ‘material ‘apenas mediante uma ação ‘espiritualista interior’” (MARX; ENGELS, 2011, p. 99).

Usando o argumento marxista, pode-se reivindicar que sem ideias revolucionárias não há ações revolucionárias; entretanto, sem ações revolucionárias, as ideias revolucionárias não têm qualquer eficácia. Dessa forma, para que as ideias revolucionárias possam se materializar em ações transformadoras é imperativo que elas espelhem adequadamente as necessidades e possibilidades de cada espaço/tempo histórico (FEITOZA, 2019).

Descrevemos aqui um pouco do histórico do surgimento da interdisciplinaridade, e os propósitos iniciais de sua utilização:

A interdisciplinaridade surgiu no continente europeu, na França e na Itália, em meados da década de 1960, quando os movimentos estudantis tinham como principal reivindicação um novo estatuto de universidade. Tal questão apontava a alienação da academia quanto aos problemas cotidianos e o modo como esta limitava o olhar de seus alunos numa única e restrita visão de mundo. Ao final dessa década, os estudantes universitários dimensionaram esse problema a partir de suas posições anticapitalistas que, nessa esteira, chegaram à América Latina – primeiro no México, em 1968, e depois na Argentina, em 1969, com o Cordobazo. Essas posições encontravam apoio numa crítica interna do funcionamento da instituição universitária e do lugar do saber no capitalismo (FOLLARI, 2004)

Para a compreensão marxista (KOFFLER, 2010), existe uma relação dialética entre a sociedade e o conhecimento. Por um lado, o conhecimento aparece como uma construção e acontece por dentro das relações sociais, por outro, a produção de novos conhecimentos contribui para a transformação social. A categoria central para compreender a dialética é o conceito de totalidade, segundo o qual o todo contém as partes que o constituem. Isso significa que as coisas estão em constante relação recíproca e nenhum fenômeno da natureza ou do pensamento pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam.

Em outras palavras, numa totalidade, o conhecimento das partes e do todo pressupõe uma reciprocidade, que confere significado tanto ao todo quanto às diversas partes que o formam. Essas são determinações que perpassam e completam

a transversalidade do todo, de modo que não pode haver conhecimento de um todo ou de partes. Se amputada a totalidade, isolamos os seus elementos entre si e em relação à totalidade. No entendimento de Loureiro e Viégas (2012, p. 18):

A totalidade a partir da dialética marxiana não pode ser confundida com a concepção de conjunto completo dos elementos que constituem uma realidade (associado a um todo absoluto, lógico e/ou estático), mas remete a um conjunto estruturado de relações mutuamente determinadas e mediadas, que formam uma unidade que me permite compreender algo. Como a realidade é movimento na/da história, reconstruída pela ação prática e transformadora dos seres humanos (em suas múltiplas mediações que nos constituem como indivíduos: família, grupos sociais com os quais nos relacionamos e criamos identidades, tempo histórico, classe social etc.), a ideia de totalidade também transborda para “a forma de ver/enxergar” esta realidade, ou seja, transborda para a subjetividade e para um método (no sentido de modo pelo qual concebemos a realidade) (LOUREIRO; VIÉGAS, 2012, p. 18).

Como explica Saviani (2014, p. 142), a interdisciplinaridade é uma palavra composta pelo prefixo inter-, sufixo-idade, ao adjetivo disciplinar, que é proveniente do substantivo disciplina. Esse, por sua vez, significa “aprender, estudar e também conhecer”.

O autor apresenta três significados que a palavra disciplina admite na Língua Portuguesa:

[...] 1. Disciplina como ramo do conhecimento científico: matemática, física, sociologia; 2. Disciplina como componente curricular: história da educação, psicologia educacional, geografia do Brasil, ciências naturais, sobrepondo se, em grande parte, às disciplinas científicas; 3. Disciplina como conjunto de normas que regulam determinada atividade ou grupo social: disciplina escolar, disciplina militar, disciplina religiosa, disciplina prisional (SAVIANI, 2014, p. 142).

Quanto à interdisciplinaridade, Saviani evidencia o que ressalta Althusser:

[...] a interdisciplinaridade não é mais que uma atividade mágica, serve de uma ideologia, na qual cientistas (ou pretensos cientistas) se formam uma concepção imaginária da divisão do trabalho científico, das relações entre as ciências e as condições da “descoberta” científica, com o fim de aparentar diante de si mesmos que estão apreendendo um objeto que se lhes escapa. Muito concretamente, a interdisciplinaridade é na maioria das vezes o termo e o procedimento que expressam a ideologia espontânea dos especialistas, oscilante entre um vago espiritualismo e o positivismo tecnocrático (ALTHUSSER, 1975 *apud*, SAVIANI, 2014, p. 144).

Mais adiante, Saviani (2014) faz uma breve retrospectiva histórica sobre o percurso da interdisciplinaridade e assinala a perpetuação do assunto no meio educacional. O autor comenta que desde as concepções de Althusser sobre o assunto, datadas de 1967, houve momentos históricos relativos à

interdisciplinaridade, em que podemos citar o seminário sobre a interdisciplinaridade realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 1970; a criação de dois grupos de caráter profissional, sendo a Associação para Estudos Integrados (AIS) e a Associação Internacional para estudos de Pesquisas Interdisciplinares (*Interstudy*), também em 1970; e a conferência internacional promovida pela OCDE, na qual foi apresentada uma nova formulação, com base em pesquisas sobre o aumento da demanda pela interdisciplinaridade para além da universidade (SAVIANI, 2014, p. 145).

Nos anos 90, a interdisciplinaridade continua no cenário educacional, quando foram registrados números consideráveis de novas publicações a respeito do tema?

[...] o qual Schäffer ironicamente denominou de 'surto galopante da interdisciplinaridade' (SCHÄFFER, 1995). Nessa onda de publicações encontramos textos que discutem a interdisciplinaridade, tanto na Educação Infantil (JUNQUEIRA FILHO, 1996), no Ensino Fundamental (SAMPAIO et al. 1994; SILVA; SOUZA, 1995), no Ensino Médio (SAMPAIO et al. 1994), bem como na Educação Superior (PETRAGLIA, 1993). Além disso, foi uma década onde encontramos discussões sobre os fundamentos didático pedagógicos da interdisciplinaridade (LÜCK, 1994; FAZENDA, 1994, 1998), e que inaugurou um novo modo de debate sobre práticas interdisciplinares na escola (FAZENDA, 1991a, 1995) (GARCIA, 2008, p. 366).

Saviani (2014) ressalta que o êxito e as controvérsias a respeito da interdisciplinaridade perduram até os dias de hoje, com muita discussão no meio educacional. Olga Pombo Martins também afirma que:

Falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil. Em boa verdade, quase impossível. Há uma dificuldade inicial – que faz todo o sentido ser colocada – e que tem a ver com o facto de ninguém saber o que é a interdisciplinaridade. Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. A verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a este conceito. Num trabalho exaustivo de pesquisa sobre a literatura existente, inclusivamente dos especialistas de interdisciplinaridade – que também já os há -, encontram-se as mais díspares definições. Além disso, como sabem, a palavra tem sido usada e banalizada. Poderíamos mesmo dizer: a palavra está gasta (MARTINS, 2008, p. 10).

Saviani (2014), ao analisar o texto de Martins (2008), aponta que a interdisciplinaridade ainda apresenta difícil compreensão, seja no campo pedagógico ou no campo da produção do conhecimento. Ela precisa ser desvendada e analisada desvinculada das ideologias pregada pelas pedagogias neoliberais.

É preciso observar que a interdisciplinaridade no meio educacional surgiu da crítica à escola tradicional, no aspecto da fragmentação e compartimentalização do saber, e nas novas necessidades da reestruturação produtiva/crise estrutural do capital, posta desde os finais dos anos de 1960 e os movimentos de contracultura. No

Brasil, aparece com vigor a partir da década de 1990. Nessa perspectiva carrega inúmeros problemas, que precisam ser esclarecidos e ajustados para que ela se apresente como um recurso na socialização do saber elaborado à classe trabalhadora.

Dessa maneira, a interdisciplinaridade foi evidenciada no PPI e no PPC e precisa ser revista, para se adequar à proposta da PHC da mesma forma como foi destacada por Frigotto como: “uma necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)” (FRIGOTTO, 2008, p. 42). Carece-se de um estudo mais detalhado por parte do corpo pedagógico da instituição.

Da mesma forma, Saviani (2014, p. 146), depois de analisar a polissemia de sentidos que permeiam a interdisciplinaridade, conclui que “para lá de todas as diferenças e disparidades, a interdisciplinaridade é uma palavra que persiste, resiste, reaparece. O que significa que nela e por ela algo de importante se procura pensar”.

Além disso, como sabem, a palavra tem sido usada e banalizada. Poderíamos mesmo dizer: a palavra está gasta (SAVIANI, 2014, p. 145 - 146)

Nesse trecho analisado por Saviani (2014) fica claro o caráter obscuro que o conceito de interdisciplinaridade ainda apresenta. Seja no campo pedagógico ou no campo da produção do conhecimento, ela precisa ser desvendada e analisada desvinculada das ideologias pregada pelas pedagogias neoliberais.

Desse modo, a interdisciplinaridade atua na compreensão das múltiplas relações que um determinado objeto de estudo possui e isso não significa dizer que essas relações representam o todo de tal objeto. Nesse caso, delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, mas sim compreender os limites de quem realiza a investigação e os limites do próprio objeto. Essa delimitação não significa perder de vista a totalidade das relações que incidem sobre o objeto como advertido em Frigotto (2008).

O autor pontua, ainda, a necessidade de compressão da categoria totalidade, para realizar uma pesquisa que não perca de vista as múltiplas determinações do seu objeto. Frigotto aponta isso como necessário para que se possa superar a fragmentação e a desarticulação do conhecimento, características herdadas do positivismo e do empiricismo. Para o autor:

Necessitamos, então perceber que a superação mais profunda dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos

pedagógicos de sua socialização, somente se dará de forma mais efetiva na medida que forem rompidas as relações sociais que fornecem a base material destes limites. Superação da divisão de trabalho manual e intelectual e dos mais diversos processos e mecanismos de exclusão, que no horizonte histórico significa lutar pela superação da sociedade de classes (FRIGOTTO 2008, p. 51-52).

Precisamos, portanto, preparar adequadamente os nossos futuros docentes para utilizarem a interdisciplinaridade de maneira segura e sempre partindo do todo, sem fragmentar os conteúdos.

A crença na solução mágica dada pelos modelos inter e transdisciplinar faz com que os problemas reais sejam transformados em ideais, resolvendo-se no plano das ideias e contradizendo, desse modo, os pressupostos do método materialista. Para Orso (2003) e Frigotto (2008), o problema não reside apenas em organizar a difusão do conhecimento em um novo formato, mas em acreditar que, dessa maneira, a fragmentação e a desarticulação do saber seria resolvida. Tal hipótese passa por uma questão teórico-prática, ou seja:

Somente a construção de um projeto teórico-prático que tenha como meta a superação dessa realidade social poderá ir criando as condições para a construção de uma efetiva inter e transdisciplinaridade, que possibilitem a reconstrução da realidade no plano do pensamento, numa perspectiva unitária e de totalidade (ORSO, 2003, p. 35)

Apoiamo-nos em Tonet (2013) para concluir que:

Com isto, não queremos afirmar que não seja possível, hoje, produzir um conhecimento que não seja fragmentado. Pelo contrário, isto não só é possível como também necessário. Afinal, se um saber fragmentado é funcional à manutenção dos interesses da classe burguesa, um saber que tenha na categoria da totalidade a sua chave metodológica e que, pela articulação entre as categorias da essência e da aparência (de caráter histórico e social), permita a desmistificação da realidade social, é do interesse da classe proletária. Esta última, para orientar a sua luta no sentido de transformar o mundo todo e não apenas alguma parte; de superar radicalmente a exploração do homem pelo homem e de construir uma forma de sociabilidade que seja uma autêntica comunidade humana, precisa de um saber que permita compreender a realidade até a sua raiz — sua essência — e como uma totalidade. Afinal trata-se de transformar o mundo todo e não apenas alguma parte dele. Contudo, a produção de um saber não fragmentado passa, necessariamente, pela superação da centralidade da subjetividade, típica da cientificidade moderna. Seu caminho deverá passar pela centralidade da objetividade, de caráter histórico-social (TONET, 2013, p. 737-738)

Tonet (2013) ainda nos afirma que: o mundo continuará sendo cada vez mais complexo e exigirá sempre novas especializações. Isso não implica, necessariamente, a fragmentação do conhecimento, pois, por mais dinâmico que o mundo seja, é

necessário compreender o todo, para visualizar as partes. Na medida em que a forma do trabalho tiver um caráter coletivo, social, trabalho associado: livre, consciente, coletivo e universal, tanto na produção como na apropriação da riqueza, eliminando, portanto, a formação de classes sociais, a realidade social deixará de ser fragmentada e mistificada e já não haverá necessidade de uma forma de saber que impeça sua compreensão como totalidade, até a sua raiz, e se transforme num instrumento de opressão e dominação. Lutamos a cada dia contra o sistema mundial imposto pelo capitalismo que usa o trabalho como forma de exploração e alienação. Se a pessoa vive para o trabalho, quando terá tempo de estudar? De investir em conhecimento?

Desse modo, como instituição que se utiliza da PHC como orientadora de nossas práticas pedagógicas, necessitamos cuidar para que nossos alunos recebam os conteúdos nas suas formas mais elaboradas e na nas suas múltiplas relações, lógicas e históricas, com a totalidade social. Podemos nos utilizar do modismo da Interdisciplinaridade, por uma teoria de conhecimento que procura articular o lógico e o histórico na perspectiva do materialismo histórico e dialético, procurando, com isso, tensionar a realidade hodierna, cindida nos seus fragmentos sociais, fruto da forma que nos organizamos para produzir a nossa existência com base na reprodução do capital. Assim, proporciona-se aos educandos, desfeticizar o conhecimento, sem deixar que ela fragmente ou permita ser um instrumento de dominação e como proposto pelas pedagogias hegemônicas.

6.2.2 Totalidade - a única perspectiva capaz de superar a fragmentação

Abraçando a crítica marxista, analisa-se o diálogo as ideias do ponto discutido anteriormente. A falta de abordar uma relação entre o conhecimento disciplinar e a produção material torna as propostas das visões não dialéticas sobre o tema não disciplinar (multi, trans e interdisciplinar) deveras limitadas. Ademais, elas rescindem a dependência ontológica de conhecer em relação ao ser. Dito de outra forma, por mais que façam menção ao processo histórico que induziu à fragmentação do conhecimento, tais propostas não abrangem o arrolamento de dependência ontológica, do saber em relação às condições materiais da existência humana.

A atual tentativa de superar o pensamento e as práticas disciplinares, apesar do avanço em direção a uma visão de mundo mais ampla e menos estilhaçada, exclui

os condicionantes materiais vinculados à necessidade atual do sistema de produção capitalista. A totalidade do ponto de vista marxista é uma síntese das múltiplas formas que possui um objeto concreto, incluindo a sua historicidade, pois o que confere representação tanto ao todo quanto às suas diversas partes que o constituem são determinações, isso é, interrelações que perpassam e completam a transversalidade do todo.

Assim, não pode haver conhecimento das partes sem o todo e não pode ocorrer perda da totalidade pela fragmentação, por isso, a questão da interdisciplinaridade precisa ser muito cuidada pelos docentes que trabalham na perspectiva histórico-crítica, principalmente para evitar a fragmentação do saber, o que sempre irá contribuir para a manutenção do domínio de classes.

6.2.3 O desenho pedagógico-curricular

O documento no que se refere ao desenho pedagógico, inicia nos dizendo que a concepção pedagógica do Curso de Licenciatura em Química da IFBA, “leva em consideração a sua dupla função social: a importância instituída dos cursos de formação inicial de professores e o papel desempenhado pelas áreas de conhecimento em questão na formação do cidadão” (IFBA, 2010, p. 24).

Em relação à estrutura curricular do curso adota-se a concepção Prática-Reflexiva, conforme art. 5º, parágrafo único da Resolução CNE/CP Nº 1 de 18/02/2002: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002).

Segundo essas diretrizes, a formação do Educador se configura como um processo contínuo e multicultural, que busca o autodesenvolvimento reflexivo a partir da valorização dos saberes de que são portadores. Nessa perspectiva, o professor é visto como o mediador da construção do conhecimento, portanto, tem a função de organizar, coordenar e criar situações de aprendizagem desafiadoras e significativas, possibilitando a organização de um modelo de formação, que permita ao futuro professor pensar criticamente a teoria e a prática do ensino-aprendizagem.

Concordando com Duarte (2002), temos que estar muito atentos a esses modismos impostos pela sociedade capitalista, que visam, sobretudo, enfraquecer cada vez mais o domínio de conhecimento da classe trabalhadora, em função da manutenção do domínio e exploração sobre eles. Duarte nos chama a atenção para a chamada sociedade do conhecimento e aponta, a seguir, as ilusões geradas pelas Pedagogias do Aprender a Aprender.

Quadro 3 - As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento

AS CINCO ILUSÕES DA PEDAGOGIAS DO APRENDER A APRENDER	
Primeira ilusão	O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc.
Segunda ilusão	A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano.
Terceira ilusão	O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural.
Quarta ilusão	Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social.
Quinta ilusão	O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais.

Fonte: Duarte (2001, p. 39)

É preciso, porém, estar atento para não cair na armadilha idealista, que consiste em acreditar que o combate às ilusões pode, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões. Como escreveu Marx (2005 p 145): “conclamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conclamá-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”.

A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo e é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Nesse sentido, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que ela é, por si mesma, uma ilusão, que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que busquem a superação dessa sociedade.

Duarte (2001) ainda nos aponta a importância de compreender esse papel da reprodução ideológica: ao contrário, é preciso entender qual é o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária. Qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento?

Ela seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que tal luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza. No Quadro 4 podemos verificar algumas ilusões da chamada sociedade do conhecimento pontuadas por Duarte.

Dessa forma, precisamos como professores formadores estarmos atentos aos modismos e idealismos cheios de propósitos. Nesse ponto, o PPC do curso fala claramente do apoio ao professor reflexivo, o que vai totalmente na contramão das ideias da PHC. Existe um claro desencontro entre o PPC do curso e o que nos aponta o PPI da Instituição, que nos orienta a:

Formar professores (as) na perspectiva crítica e emancipatória que compreenda e integre os fundamentos das ciências e da tecnologia, da sua área específica de formação, das relações entre trabalho e educação e revele uma visão ampla dos saberes pedagógicos, além da instrumentalização para o processo de inclusão dos diferentes portadores de necessidades educativas especiais (IFBA, 2013, p. 110).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química nos oferece as seguintes colocações na sua última versão de 2015:

Libâneo (2002) discute a legitimidade do programa professor reflexivo do ponto de vista de teoria de ensino ou da aprendizagem baseada na reflexão, compartilhando, com outros autores, que esse movimento ganhou a notoriedade em função da popularidade obtida. O autor alerta também sobre o uso indiscriminado do termo reflexão por aqueles que defendem a visão instrumental e técnica do ensino, utilizando o pensamento reflexivo como individualizada e restrita. Esse autor recorre a Gimeno Sacristán (1998) para refutar parte da conceituação proposta por Schön, quando afirma que refletir na ação dá poucas oportunidades ao pensamento, por isso, os processos reflexivos devem ocorrer na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica). Em seu livro *Democratização da Escola pública*, publicado em 1985 José Carlos Libâneo formulou a proposta com o nome de 'pedagogia crítico-social dos conteúdos', que reuniu artigos publicados entre a 1982 e 1984. Foi inspirada diretamente em Snyerds, quando aborda a 'primazia dos conteúdos' como critério para distinguir as pedagogias entre si e mais especificamente, para distinguir uma pedagogia progressista ou de esquerda de uma pedagogia conservadora, reacionária ou fascista (SAVIANI 2019 p 26) Assim, inspirando-se em um autor marxista, Libâneo sinaliza para o oriente teórico do marxismo; no entanto, nessa obra, a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando antes o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo, permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta se mantém ainda nos limites da concepção liberal (IFBA, 2015, p. 39).

Saviani (2019) colabora com essa questão do trabalho docente realizado de forma séria e comprometida, levando ao seu aluno os conhecimentos produzidos pela humanidade historicamente e permitindo que eles tenham uma luz, ou seja, as coisas se tornem mais claras e compreensíveis para esses indivíduos:

Nessa proposta pedagógica, o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Ademais, os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos. Desse entendimento decorre que a 'postura da pedagogia dos conteúdos' implica que o professor cabe, de um lado garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência concreta dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassar os limites de sua experiência imediata e o professor com conteúdo e modelos que permitam compreender e ultrapassar a experiência imediata. Eis, pois, os pressupostos da aprendizagem sobre os quais se assenta essa proposta pedagógica: a aprendizagem do conhecimento supõe uma estrutura cognitiva já existente, na qual possa se apoiar, e caso esse requisito não esteja dado cabe ao professor provê-lo. A aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, caminhando em direção à síntese na qual o aluno atinge uma visão mais clara e unificada. No que se refere as manifestações na prática escolar,

o esforço se concentrará na proposição de modelos de ensino que permitam estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à articulação entre o político e o pedagógico como forma de colocar a educação a serviço da transformação social (SAVIANI, 2019 p. 27).

É importante observar que Libâneo, no seu livro “A democratização da escola pública” deu sequência aos seus estudos e atividades nos campos da pedagogia e da didática, não retomando, pelo menos de forma explícita, a “Pedagogia crítico-social dos conteúdos”. Contudo, o seu livro continuou sendo reeditado, tendo atingido a vigésima segunda edição em 2020. Concordamos com Duarte sobre a importância da PHC da tarefa central da escola:

É por essa razão que a pedagogia histórico-crítica deve defender, de forma radical, que o papel da escola consiste em socializar o saber objetivo historicamente produzido. Não se trata de defender uma educação intelectualista nem de reduzir a luta educacional a uma questão de quantidade maior ou menor de conteúdos escolares. A questão é a de que, ao defender como tarefa central da escola a socialização do saber historicamente produzido, a pedagogia histórico-crítica procura agudizar a contradição da sociedade contemporânea, que se apresenta como a sociedade do conhecimento e que, entretanto, ao contrário do que é apregoado, não cria as condições para uma real socialização do saber (DUARTE 2001 p. 29).

Prosseguimos essa discussão com uma análise: não existe a menor possibilidade de se utilizar de forma simultânea a pedagogia do “aprender a aprender” e a pedagogia marxista, pois ela ultrapassa todas as pedagogias burguesas. Sem dúvidas, houve um grande equívoco de Libâneo ao defender que: o aprender a aprender possa acrescentar alguma competência científica ao trabalho de educadores, que não se utilizam das teorias burguesas. A PHC é, portanto, uma pedagogia que toma partido da classe trabalhadora, estando comprometida com o fornecimento de uma estrutura conceitual, que permita que os sujeitos entendam as bases de estruturação e desenvolvimento do modo de produção capitalista, nas quais se apoiam a formação social brasileira.

Apontamos, então, a necessidade de ajuste ao documento do PPC do curso de licenciatura em Química, que não se utiliza da PHC e nem a cita nos seus referenciais. Sentimos a necessidade de um melhor preparo no que se refere à utilização da PHC pelos futuros docentes. Observamos que isso pode ser resolvido com cursos e disciplinas que propiciem essa aproximação com a PHC, o que poderá contribuir para o fortalecimento da formação inicial no que se refere às ações de resistência a

políticas e ações muitas vezes implantadas nas escolas públicas. Apoiamo-nos em Duarte, 2001, para mostrar a relevância dessa conscientização na formação inicial:

A resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial (DUARTE, 2001, p. 30-31).

Faz-se necessário que durante a formação inicial os futuros docentes possam perceber a fundo a questão das funções sociais da escola e a relevância de se trabalhar no sentido de ampliar a visão de modelos propostos numa educação imediatista e pautada no construtivismo, com a fragmentação do conhecimento e baseado apenas no cotidiano do aluno, que deve ser o ponto de partida e não de chegada do conhecimento clássico.

7 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DO IFBA X PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Ao fazer a análise comparativa desses documentos, podemos observar algumas inconsistências, em relação à pedagogia orientadora. Enquanto o PPI se orienta pela Pedagogia histórico-crítica como norteadora das práticas pedagógicas, o PPC se inicia com o objetivo de formar um professor reflexivo:

Formar Licenciados em Química para atuar na Educação Básica de maneira reflexiva e crítica para que possam assumir sua profissionalidade; atendendo, assim, às necessidades e realidades peculiares a sua região de abrangência, bem como ao contexto do ensino no país. O Curso de Licenciatura em Química consolida formar professores que sejam capazes de perceber a complexidade da prática docente; pela carência de professores de Química para a Educação Básica na região; pela necessidade de consolidação da área de pesquisa em Ensino de Química, com espaço acadêmico equivalente às demais quatro áreas tradicionais da Química (IFBA, 2013, p. 12).

Observa-se que existe um desencontro entre as propostas pedagógicas institucional e do curso, já que o professor reflexivo é uma corrente pertencente aos escolanovistas. O movimento da Escola Nova deriva das ideias de John Dewey, as quais têm “base material fornecida pela chamada segunda revolução industrial” entre o final do século XIX e início do século XX (EIDT, 2009, p. 131). No século XX, a economia afirma o capitalismo monopolista pelas tensões imperialistas, da política do bem-estar social e da sociedade emergente baseadas no consumo e no crescimento da classe média, mas, também reafirma a renovação do sistema produtivo, passando da centralidade da indústria para o capital financeiro (CAMBI, 1999, p. 509). É sobre essas bases da sociedade que a pedagogia deweyana foi amplamente aceita, no sentido da formação do novo homem para a nova sociedade industrial e, mais tarde, renovada nas pedagogias contemporâneas do “aprender a aprender”.

Em geral, a pedagogia de Dewey caracteriza-se: 1. Como inspirada no pragmatismo [...] de modo tal que o fazer do educando se torne o momento central da aprendizagem; 2. Como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3. Como empenhada em construir uma filosofia da educação assumindo um papel muito importante também no campo social e político [...] (CAMBI, 1999, p. 549).

A partir da filosofia pragmática, Dewey (1959a, p. 55) afirma que “a tendência a aprender-se com a própria vida e a tornar tais as condições da vida que todos aprendem com o processo de viver, é o mais belo produto da eficiência escolar”. Percebemos aqui o entendimento da educação escolar na perspectiva de tirar os

indivíduos das abstrações e impregná-lo na vida cotidiana. A escola apenas reforçaria o que o indivíduo aprende fora dela, pois, o que aprende no processo de viver tem mais significação para ele. Para o autor, somente por essa concepção de educação que se chegaria, de fato, a uma sociedade democrática.

Uma sociedade democrática na proporção em que prepara todos os seus membros para com igualdade aquinhoarem de seus benefícios e em que assegura o maleável reajustamento de suas instituições por meio da interação das diversas formas da vida associada. Essa sociedade deve adotar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem o ocasionamento de desordens (DEWEY, 1959a, p. 106, grifos nosso).

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, dentre elas, na pedagogia do professor reflexivo, com a intenção de formar no professor o pesquisador permanente das práticas educativas. Esse paradigma do professor reflexivo-pesquisador tem se justificado no espaço acadêmico como uma inovação por fazer a “crítica” ao intelectualismo acadêmico e ao tecnicismo e por tomar a prática educativa como o principal referencial para a produção do conhecimento, portanto, uma suposta “dissolução” do histórico problema da separação entre teoria e prática, considerando que nas formas clássicas da educação se tinha “muita teoria e pouca prática”.

Contudo, observamos que as ideias do aprender a aprender deixa de preencher lacunas importantes com relação ao conhecimento acumulado pela humanidade, pois ele não deve ser fragmentado e substituído por motivos e/ou pedagogias que se dizem inovadoras, mas que, na verdade, deixam de transmitir o que realmente é necessário para promover o aluno crítico e ciente da sua realidade, desenvolvido e mais preparado para enfrentar as armadilhas do sistema capitalista.

Essa perspectiva do professor reflexivo ou do professor pesquisador tem o seu fundamento na Escola Nova (DUARTE, 2007; FACCI, 2004; EIDT, 2009), a qual vem acompanhando o curso de Pedagogia no Brasil desde a sua instituição no espaço acadêmico, no final dos anos 1930.

Como afirma Saviani (2008a, p. 97), a difusão das ideias novas coincide com o advento da pedagogia no espaço acadêmico, sendo o curso de Pedagogia, em grande parte, tributário dessa difusão. Dessa forma, o curso de Pedagogia apresenta como problema fundamental a tradicional dicotomia entre teoria e prática (SAVIANI, 2007).

Apesar de no final da década de 1970 a Pedagogia histórico-crítica começar a ser construída no sentido de superar a dicotomia entre teoria e prática, esse problema continua persistindo na formação de muitos licenciandos nas mais diversas áreas. A Pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica crítica de base marxista, que busca formular teoricamente possibilidades de intervenção na prática educativa, de forma a torná-la o ponto de partida e chegada para que a teoria pedagógica possa se estruturar a partir e em função da prática educativa transformadora e superadora da sociedade atual.

O projeto pedagógico e a proposta curricular caracterizam uma objetivação, isso é, um produto da atividade teórica e prática. É prática na medida em que foi construída pelos docentes, no sentido de delinear um conjunto de atos, portanto, uma ação mediata. É teórica na medida em que essa ação é consciente, deliberada, resultado de um processo de discussões teóricas, as quais buscaram fundamentar e orientar as práticas pedagógicas de acordo fins. Como afirma Marx,

o produto não pode existir em si e por si, mas sim como resultado da atividade dos sujeitos, como objetivação dos próprios sujeitos. A prática como atividade que é, implica também uma relação na qual o objeto só existe como produto real da atividade prática, real, sensível. [...] Nela o objeto não pode ser captado como meramente contemplado, como objeto que existe em si e por si, à margem ou posição abstrata com respeito ao sujeito; há de ser captado subjetivamente, isto é, como objetivação do sujeito (MARX, 1845 *apud* VAZQUEZ, 2007, p. 92).

De acordo com Marciglia, Lavoura e Martins (2019), já é fato que a Pedagogia histórico-crítica, ao longo dos seus quarenta anos, firmou-se como uma teoria pedagógica contra hegemônica, que tem respaldado a organização do trabalho pedagógico de inúmeras redes e sistemas de ensino municipais, bem como operado como lume para professores comprometidos com a luta pela qualidade da educação escolar. Eles são sabedores de que essa qualidade depende da natureza dos conteúdos ensinados e das formas pelas quais são transmitidos. Contudo, e a nosso juízo, um dos preceitos de base da Pedagogia histórico-crítica é que cabe à escola a transmissão dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos representativos das máximas conquistas da humanidade (o ensino dos clássicos), que não raro é tomado isoladamente em relação ao conjunto de princípios consubstanciado no arcabouço teórico-filosófico dessa teoria.

Com isso, tomando-se a parte pelo todo, abrem-se fendas para as incompreensões diversas e, notadamente, para a imensa sorte de equívocos

resultantes do fato de se preterir ou secundarizar o seu estofo filosófico: o materialismo histórico-dialético.

Precisamos compreender que essa teoria não é mera transposição linear do marxismo para a escola, informação que necessita da identificação das diversas relações que atravessam tal relação. É nesse sentido que consideramos a compreensão certa do método marxiano, condição necessária para compreendê-lo além da apresentação. Martins (2013) nos afirma que a referida pedagogia, ao pôr em destaque um tipo de conhecimento a ser transmitido, no caso, os conhecimentos clássicos, coloca em evidência a essência concreta do que deve ser uma atividade educativa desenvolvente, essência essa que sintetiza conteúdo e forma na relação com o destinatário da citada atividade.

A mesma autora aponta que ao apelar para uma formação mais desenvolvente não perde de vista que, na qualidade de seres sociais os indivíduos particulares, desenvolvem-se na exata medida da transformação das condições objetivas que se impõem como obstáculo para tanto.

O PHC não é uma pedagogia hegemônica, como apontamos no início deste capítulo. O IFBA é uma das instituições federais do país que a utiliza indicando um caminho diferenciado na formação de um cidadão verdadeiramente crítico, aquele que consegue ver o real sem se deixar enganar pelas aparências. Considerando a atual conjuntura, conseguir manter o seu PPI como pedagogia regente da PHC e fazer os devidos ajustes para potencializar o trabalho dos docentes, poderá ser um importante instrumento contra os ataques reacionários e conservadores que propagam ideias obscuras de ataque ao pensamento científico e ao realismo crítico artístico além da reflexão filosófica e combate às censuras de socialização do conhecimento na sua forma mais elaborada, com uma clara desvalorização da educação e do professor.

Essa pedagogia em espiral, ou seja, que trabalha os conhecimentos clássicos pelas aproximações sucessivas em um crescente espiralar, que supera o cotidiano por incorporação, vai além, ao radicalizar a análise da realidade social. Tem-se como método de conhecimento e de ensino a relação do lógico (uma lógica dialética: parte e totalidade como síntese de múltiplas determinações) e do histórico (a historicidades das suas partes constitutivas sempre imersas em uma totalidade social em movimento), proporcionando, dessa forma, desfetichizar a realidade empírica, na determinação e elucidação dos seus fenômenos na sua íntima relação com a sua

essência, proporcionando aos sujeitos sociais uma nova compreensão e explicação de mundo que supera as aparências, rumo a sua concreticidade. Por isso, ela precisa ser compreendida, percebida e sentida por esse futuro docente que estamos formando, para que assim ele seja também um agente propulsor na formação do seu futuro aluno, disponibilizando para eles instrumentos de pensamento e ação para a sua ação social, que supere as relações sociais atuais alienadas e alienantes. Diante disso, questiona-se: diante da proposta pedagógica institucional de uma formação dos seus alunos alicerçada nos princípios da Pedagogia histórico-crítica, qual é a percepção dos alunos da licenciatura em Química sobre as contribuições dessa pedagogia na sua formação inicial? Quais são as reais contribuições? Quais alinhamentos seriam necessários a uma melhor efetivação desse trabalho educativo?

Para conceituar o trabalho educativo, Saviani toma como ponto de partida a diferença entre o ser humano e outros animais, com base na atividade de trabalho:

Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria um processo de trabalho. (SAVIANI, 2011c, p. 11).

Contudo, como Saviani justifica, essa afirmação de que a educação é uma exigência do trabalho e um processo de trabalho? O autor toma como referência a unidade, na atividade de trabalho, entre a materialidade das ações humanas e a orientação dessas ações pela representação mental da realidade objetiva:

Assim, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a consequente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica 'trabalho material'. Entretanto, para produzir materialmente, o homem precisa antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objeto de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não material'. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material (SAVIANI, 2011c, p. 11-12).

Apesar de inicialmente se apresentar como uma ideia ambígua, a fala de Saviani justifica que a educação é a exigência do trabalho e um processo de trabalho. O que ele deseja realmente mostrar é a unidade entre a materialidade das ações

humanas e a orientação dessas ações pela representação mental da realidade objetiva. Isso configura o próprio trabalho educativo.

Não basta, porém, identificar a natureza da educação, como a de um trabalho não material, no qual o produto não se separa do ato de produção. É preciso identificar também a especificidade da educação, ou seja, aquilo que é próprio a esse tipo de atividade social produtiva. É preciso identificar o que a educação produz. Diga-se de passagem, que a definição dessa especificidade relaciona-se, na teoria pedagógica de Saviani, à busca de delimitação das formas pelas quais seja possível atuar-se no interior da educação escolar com a perspectiva de contribuição para a luta sociopolítica mais ampla pela superação da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011, p. 12).

O autor ressalta que é preciso estar bem clara e delimitada as formas pelas quais seja possível atuar-se no interior da educação escolar, com a possibilidade e perspectiva de contribuir para a luta sociopolítica mais ampla pela superação da sociedade capitalista. Inclusive, Saviani, no seu livro, “Escola e Democracia”, defendeu uma das onze teses sobre a relação entre educação e política:

De tudo o que foi dito, conclui-se que a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que, ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica, anula-se, em consequência, a sua importância política (SAVIANI, 2008, p. 70).

Além disso, o autor identifica a função política da educação, realizada pela efetivação da sua especificidade, que também foi destacada e identificada:

Com efeito, se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Nessa forma, isto é, considerados em si mesmos, como algo exterior ao homem, esses elementos constituem o objeto de preocupação das chamadas ciências humanas, ou seja, daquilo que Dilthey denomina ‘ciências do espírito’ por oposição às “ciências da natureza”. Diferentemente, do ponto de vista da educação, ou seja, da perspectiva da pedagogia entendida como ciência da educação, esses elementos interessam enquanto é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza. Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011c, p. 12-13).

Apoiamo-nos em Duarte (2016) quando explica que essa acepção do trabalho educativo emprega o conceito dialético de reprodução, isso é, que se trata de produzir

novamente, ou seja, reproduzir, em cada indivíduo, a humanidade que está objetivada na cultura. O trabalho educativo atua, portanto, sobre uma parte da natureza, que é a natureza humana. Se o trabalho é, nas já citadas palavras de Marx, “condição universal do metabolismo entre o ser humano e a natureza”, poderíamos afirmar, agora, pautando-nos em Saviani, que o trabalho educativo é a condição universal do metabolismo entre o ser humano e a própria natureza humana.

Ele continua na sequência fazendo relações entre a valorização positiva, pela Pedagogia histórico-crítica, do caráter teleológico do trabalho educativo e as teses sobre o desenvolvimento do psiquismo humano defendidas pela psicologia histórico-cultural: Há um acento de valor positivo nessa definição do trabalho educativo como produção intencional. Claramente Saviani assume considerar como um desenvolvimento do ser humano o fato de que a formação dos indivíduos seja elevada ao plano de um processo intencionalmente dirigido. Esse aspecto por si só mereceria outra discussão de grande importância para uma ontologia da educação, pois remete à discussão sobre o conceito de liberdade numa pedagogia marxista. Apenas deixarei assinalado que vejo nesse ponto uma decisiva confluência entre as ideias pedagógicas defendidas por Saviani e a psicologia sócio-histórica de Vygotsky, Leontiev, Luria e outros. Essa escola da psicologia soviética desenvolveu muitos trabalhos teóricos e práticos orientados justamente pelo princípio de que cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo e natural (DUARTE, 2012, p. 54-55).

A teleologia é qualquer doutrina que identifica a presença de metas, fins ou objetivos últimos, guiando a natureza e a humanidade, considerando a finalidade como o princípio explicativo fundamental na organização e nas transformações de todos os seres da realidade. Como educadores, temos que ter o nosso trabalho relacionado à teleologia, que certamente fará a diferença no trabalho educacional, principalmente estando associado à Pedagogia histórico-crítica.

Torna-se oportuno apontar que, coerente com tal concepção, surge o perfil do professor como Intelectual crítico-reflexivo. De acordo com Libâneo (1993), para que haja “Professor Reflexivo no Brasil”, é fundamental que sejam apresentadas as seguintes características: Fazer e pensar a relação teoria e prática; Agente numa realidade social construída; Preocupação com a apreensão dos conteúdos; Atitude e ação crítica frente ao mundo e sua atuação; Apreensão teórico-prática do real; Reflexividade de cunho sócio-crítico e emancipatório.

Com base no ideário do professor reflexivo, existe a proposta de formar o cidadão dito autônomo, competente e teoricamente preparado para atuar, de forma efetiva, na sociedade do conhecimento. Apoiamo-nos em Ramos para apontar que há um engano nas ideias difundidas com relação à apropriação de competências. O autor

nos mostra que o que acontece é um esvaziamento dos conteúdos escolares ao se preocupar excessivamente com competências em detrimento dos conteúdos:

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221).

A formação, entendida como um processo permanente do ser humano, considera a dimensão sociocultural da aprendizagem e a construção do conhecimento como elementos pertencentes também aos valores culturais e pessoais. Os saberes, as teorias e as representações, evidenciam os esquemas mentais que possibilitarão a sua mobilização (PPC, 2013, p. 24). Essa colocação do PPC está em desacordo com a pedagogia histórico-crítica orientada no PPI institucional. Como já colocado anteriormente, o professor Libâneo teve um afastamento das ideias da PHC e segue por um caminho diferenciado, com um alinhamento da concepção teórico-metodológica presente no ideário do “aprender a aprender”.

Duarte (2001) nos aponta, com precisão, o que de fato ocorre com o ideário do aprender a aprender, deixando bem destacado o fato de ser um instrumento ideológico utilizado pela classe dominante para impedir o pleno desenvolvimento dos alunos das escolas públicas, na maioria compostos por filhos da classe trabalhadora:

O lema ‘aprender a aprender’, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites (DUARTE, 2001, p. 28).

Por fim, para não estender demais a lista de referências que poderiam ser citadas, encontramos a manifestação do autor de acordo com o ideário pedagógico hegemônico na atualidade, pois ao justificar o ensino superior precisamos encontrar formas alternativas para atender a “sociedade do conhecimento/ informação”, pois “A aprendizagem universitária está associada ao aprender a pensar e ao aprender a aprender”. O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidade de pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender” (LIBÂNEO,

2003, p. 8). Além disso, o termo “competência(s)” é bastante usado pelo autor nas suas publicações. Parece-nos que não há, para ele, nenhuma incoerência nessa utilização e nas aproximações com os postulados do “aprender a aprender”.

O vínculo de Libâneo (2015, p. 636) com o “aprender a aprender” também se revela na sua discussão sobre a formação de professores, posto que destaca as contribuições dos canadenses Tardif e Gauthier (saberes da prática docente), da brasileira Pimenta (saberes docentes), dos franceses Develay, Meirieu e Chevillard (didáticas disciplinares) e dos espanhóis Ariza e Toscano (saberes do professor na sua relação com as dimensões da sua prática) e do norte americano Shulman (conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo).



Dessa forma, destacamos a necessidade da retirada desse autor como forte referência para a Pedagogia histórico-crítica, tanto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), como no PPC do curso de licenciatura em Química. A seguir, apresentamos uma síntese do comparativo dos documentos PPI e PPC, em que se pode observar-se a utilização simultânea de ideias pedagógicas que seguem em direções opostas, sendo, portanto, impossível utilizá-las de maneira concomitante.

Apoiamo-nos em Saviani, 2007 para afirmar que a pedagogia das competências nada mais é do que a outra face da pedagogia do “aprender a aprender”, possuindo, portanto, os mesmos objetivos excludentes dessa pedagogia. Ela possui os mesmos objetivos de tirar da escola a sua função social de formar o ser humano com os conhecimentos clássicos na sua forma mais elaborada:

[...] a ‘pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’. (SAVIANI, 2007, p. 435).

Isso posto, passemos a uma síntese comparativa dos dois documentos, que nos permitem verificar, de forma bem objetiva, as ideias centrais dos dois documentos, colocando em ênfase o desalinhamento deles em relação à proposta da PHC.

Quadro 4 - Síntese dos documentos analisados

 INSTITUTO FEDERAL Bahia	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL-PPI/IFBA 	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO – PPC - Licenciatura em Química
TENDÊNCIA PEDAGÓGICA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Progressista crítico-social dos conteúdos ou Pedagogia histórico-crítica; 2. Tendência liberal Renovadora Progressista de Jean Piaget; 3. Tendência progressista Libertadora de Paulo Freire. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ação-reflexão-ação baseada nas ideias de Donald Schon que se apoiou nas ideias de John Dewey (1853-1952) para construção de sua teoria, além de utilizar as ideias da Tendência progressista Libertadora; 2. Cita, ainda, o perfil do professor intelectual crítico-reflexivo (Libâneo) - Professor Reflexivo no Brasil; 3. Apoia o uso da interdisciplinaridade.
MÉTODO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado; 2. Por experiências vividas pelos alunos frente às situações-problemas; 3. Grupos de discussões. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Por solução de problemas; 2. O professor, nessa concepção neoliberal de reflexividade, busca a relação entre teoria e prática e entre fazer e pensar, mas numa realidade instrumental, com uma apreensão prática do real.
CONTEÚDOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conteúdos Culturais Universais que são incorporados pela humanidade frente a realidade social; 2. Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente a situações problemas; 3. Propostos por temas geradores. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não se limita aos currículos externos. Considera crença e valoriza a cultura como forma de pesquisa. Assuntos da realidade do aluno; 2. Segundo Libâneo (1994), o processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos, ou seja, o professor dirige o estudo das matérias e assim, os alunos atingem progressivamente o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

PROFESSOR	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mediador entre o saber e o aluno; 2. Auxiliador no desenvolvimento do aluno; 3. A relação professor x aluno é de igual para igual horizontalmente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Considerado um facilitador, pois facilita o processo de comunicação e compreensão; 2. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), tais políticas de educação buscaram, e continuam buscando, estratégias de descentralização escolar, reorganização curricular, autonomia escolar, formas variadas de direção escolar e novas tarefas e responsabilidades para o professor.
APRENDIZAGEM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos; 2. Baseada na motivação e na estimulação de problemas; 3. Baseada na resolução de problemas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorização da construção de conhecimento no momento da prática profissional, pela reflexão, análise e problematização da prática, na prática; 2. A teoria do Professor Reflexivo é incorporada pelo MEC (Ministério da Educação) como o modelo adequado para atender às novas exigências do mercado de trabalho, pois o professor pode desenvolver um novo perfil: mais participativo e autônomo quanto a sua atuação escolar.
PAPEL DA ESCOLA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Difusão do conhecimento; 2. Deve se adequar as necessidades individuais ao meio sociais; 3. Visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência em que vivem na busca da transformação social. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A escola vai se adequar as necessidades individuais e ao meio social; 2. A escola vai ensinar conteúdos que sejam significativos para seus alunos. Não se limita a currículos externos.
MANIFESTAÇÕES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dervival Saviani; 2. Jean Piaget; 3. Paulo Freire. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O conceito de Professor Reflexivo permeia o campo educacional desde meados dos anos 1990, quando Schön (1987) propôs esta teoria, a qual considera a prática um elemento primordial para a formação de profissionais; 2. Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Libâneo.

Fonte: Adaptado de IFBA (2020)

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia histórico-crítica é de fundamental importância para o IFBA. Visto que o campus é localizado em uma região de extrema desigualdade social e escassez de recursos, percebe-se que inserir tal teoria na matriz curricular dos cursos da instituição irá elevar, de forma significativa, a consciência crítica dos discentes, expandindo, assim, a possibilidade de haver a redução dos contrastes sociais.

Acreditamos que a PHC possui o diferencial de entender a escola pública de maneira contraditória, ser revolucionária. Compreendemos as dificuldades de se implantar, de forma mais ampla, essa pedagogia num modelo de sociedade capitalista, mas nem por isso devemos desanimar-nos ao cumprir esse propósito, uma vez que a escola não está fadada a reproduzir essa estrutura no seu território, pois isso não impede que nela sejam desenvolvidos elementos contraditórios que irão contribuir para a superação desse modelo social.

Percebemos, após os estudos realizados, que a escola sozinha não dará conta de resolver todos esses problemas das diferenças sociais, da luta de classes posta pelo capitalismo, mas enquanto instituição privilegiada por formar as futuras gerações, espaço onde saem os profissionais para os mais diversos setores da sociedade poderá, pelo seu trabalho, contribuir para o processo de libertação. Isso ocorre todas as vezes que formamos alunos com pensamentos críticos. Nós mesmos somos frutos dessa escola, pelas nossas percepções, procuramos caminhos para seguir no preparo e aproveitar ao máximo a possibilidade de transformar os outros.

Entretanto, cabe a qualquer pesquisador que proponha tal inserção uma análise criteriosa dos recursos disponíveis (físicos e humanos), pois, para o sucesso e aplicabilidade dessa pedagogia, é necessário que haja sinergia de toda a equipe institucional. Acusamos a necessidade de se ter clareza dos principais impasses que podem inviabilizar os avanços. O próprio Saviani nos alerta sobre os dois principais entraves na implementação de um currículo histórico-crítico: ausência de um sistema nacional de educação, atraso comparando com a Europa e outros países da América Latina, a não erradicação de problemas de acesso, permanência e conclusão da escolarização, além, claro, da ausência de prioridades e investimentos na educação, como nos apontou Saviani.

Após a análise dos documentos institucionais, podemos verificar que para a otimização da utilização da Pedagogia histórico-crítica no curso de licenciatura em Química, bem como nos demais cursos do IFBA, serão necessários alguns ajustes e/ou adaptações para um melhor direcionamento das possíveis ações pedagógicas na instituição. Sabemos da importância e contribuição dessa instituição em todo o território da Bahia e como ela poderá intensificar os seus trabalhos educativos e de conscientização da necessidade de transformação da realidade social de vários alunos nos seus diferentes casos, assim como possibilitar o acesso ao conhecimento socialmente necessário, relevante e de máxima sistematização, produzido historicamente pela humanidade, além de potencializar o campo de trabalho nas condições atuais da sociedade em que vivemos.

Diante do exposto, precisamos pesquisar, conhecer, ajustar e implementar com eficácia a pedagogia histórico crítica na nossa formação de docentes. O IFBA, pelo seu alcance no estado da Bahia, tem muito a contribuir com o fortalecimento da consciência crítica, que não se contenta em apenas contemplar o mundo e quer agir pela prática transformativa e materialmente objetivada. Assim, pode também o IFBA ser resistência aos ataques de censura do pensamento científico, ao realismo crítico artístico e à reflexão filosófica.

Apontamos a importância de conhecermos melhor os alunos que estamos formando na licenciatura do IFBA, para, assim, replanejar a formação dos futuros docentes, o que certamente contribuirá para um professor mais consciente do seu papel perante as possibilidades de transformar os seus alunos.

Fundamentados na PHC estaremos mais preparados para também preparar os futuros docentes, que terão a oportunidade de uma visão privilegiada na sua formação, o que foi negado a muitos de nós hoje docentes, que fomos, muitas vezes, levados pela crítica e, pelo próprio sistema capitalista, a acreditar que estávamos no melhor caminho. A muitos de nós foi negado o direito de contestar. Percebemos que se hoje ainda temos o privilégio de dar uma formação diferenciada a futuras gerações, porque não o fazer com mais técnica e estudos.

Temos plena consciência do papel da escola na transformação da sociedade, mesmo sendo fruto dessa sociedade capitalista. Em momento algum podemos deixar de destacar que a escola sozinha não dá conta de tudo. Apesar do seu papel central nesse processo, sabemos que é necessária a luta de classes, mas se essas classes

forem compostas de pessoas com maior clareza e discernimento da realidade certamente terão muito mais estratégias para alcançar os seus objetivos. Acreditamos que a função social da escola por primazia carrega um potencial contraditório que contribui para a superação desse modelo social.

Apontamos, a necessidade urgente da inserção da Psicologia histórico-cultural na próxima revisão do documento, prevista para ocorrer até o final desse ano. Certamente, serão grandes as contribuições dessa para a orientação do trabalho docente, principalmente no que se refere a uma maior compreensão do psiquismo e dos processos de aprendizagem que ela coloca.

Defendemos, baseados nos referencias de Martins, que a formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético é um processo que deveria ocorrer ao longo de toda a escolarização, desde a educação infantil até o ensino superior. Contudo, o que percebemos na atualidade é uma grande dualidade na qual temos escolas públicas e particulares, cada uma agindo de acordo com interesses específicos para atender a diferentes classes sociais. Os institutos federais, apesar de terem apresentado bons resultados nos seus exames e avaliações de ensino realizados pelo governo federal, não tem sido devidamente valorizado, pois, muitas vezes, são omitidos nas divulgações dos resultados das avaliações de escolas públicas.

São necessárias ações no sentido de nos organizarmos e otimizarmos essa pedagogia que orienta os nossos documentos institucionais.

A Pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica ainda muito nova e vem sendo construída coletivamente por um conjunto de pesquisadores, que tem se dedicado ao aprofundamento dos seus estudos. Poucas escolas no Brasil ainda a utilizam como norteadora das suas práticas pedagógicas. Esse estudo foi uma grande oportunidade de me aproximar e conhecer essa pedagogia que pode mudar a vida das pessoas, sobretudo daquelas que vivem em condições de grande desigualdade social. Foi maravilhoso poder, durante a pesquisa, acompanhar alunos que deram um grande salto e já caminham para um futuro diferenciado.

Apesar das dificuldades políticas, de muitas críticas às ideias socialistas, seremos resistentes e não vamos perder tudo o que foi conquistado até o momento atual. A Pedagogia histórico-crítica está profundamente enraizada na teoria social de Marx. Por isso, essa teoria pedagógica pode ser mais bem compreendida quando

estabelecemos as relações entre ela e as bases ontológicas marxianas essenciais. Essas bases nos permitem tomar o devir humano e a formação do homem omniateral na sociedade comunista, como referência para a formação na sociedade capitalista atual. Essa é, sem dúvida, a grande luta que nós pesquisadores, da área da PHC, temos que travar todos os dias com a sociedade extremamente capitalista que vivemos, que trabalha para tentar, ao máximo, impedir o verdadeiro desenvolvimento da classe trabalhadora e dos seus filhos.

Ainda com relação à análise do PPI do IFBA, pudemos verificar que existem muitas inconstâncias que precisam ser ajustadas para que ele fique em sintonia com a PHC. Isso, provavelmente, relaciona-se ao fato de ser um documento construído a muitas mãos e talvez possa ter faltado um maior entrosamento da equipe para afinar a sintonia, o que é normal para as construções de autores múltiplos e que comungam ideias diferentes para pedagogias orientadoras. Contudo, uma vez definida a PHC como orientadora das práticas pedagógicas, deve haver um alinhamento nos documentos oficiais. Uma sugestão seria uma revisão e adequação de alguns pontos que saem da linha da Pedagogia histórico-crítica, como, por exemplo, na questão da utilização das ideias de Paulo Freire. O esclarecimento se faz necessário.

Quanto ao PPC do curso esse também se encontra desalinhado, pois aponta para o professor reflexivo, o que pode causar prejuízos na utilização da PHC, de forma correta, por parte dos futuros docentes. A questão da sugestão de trabalho interdisciplinar/multidisciplinar também vai de encontro às propostas da PHC, que privilegia a totalidade. Acreditamos que a instituição poderá usufruir mais da PHC ao ajustar o seu PPC e PPI, de acordo com os princípios que norteiam a PHC. Esse será um diferencial no trabalho de elevada qualidade, que já é executado na instituição.

Constatamos que as contradições existentes estão relacionadas à necessidade de um maior aprofundamento em relação às teorias que são citadas como orientadoras do referencial filosófico e pedagógico da instituição.

Isso propiciaria um maior esclarecimento sobre as possíveis contradições em articular pedagogias que, muitas vezes, estão no mesmo campo crítico, mas divergem na concepção de ser social, as quais são fundamentais para a prática educativa e pedagógica, como é caso da PHC de Dermeval Saviani e da Pedagogia de Paulo Freire.

Quanto à análise documental do projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Química, verificamos que ele, apesar de ser um documento muito bem consolidado no que se refere à parte pedagógica, requer alguns ajustes urgentes, para que possa estar em sintonia com o projeto pedagógico institucional e com a Pedagogia histórico-crítica. Observamos, ainda, que a questão do PPC se referir a várias correntes pedagógicas pode levar os seus docentes a inúmeras dúvidas e confusões quanto à pedagogia orientadora das práticas pedagógicas, dificultando o seu trabalho e o melhor proveito da PHC na instituição.

Precisamos fazer ajustes tanto no PPI quanto no PPC para que o nosso trabalho esteja realmente alinhado e possamos tirar o máximo de proveito em trabalhar com a PHC, o que irá favorecer uma formação diferenciada aos nossos cursos. O IFBA já é uma instituição de renome e com uma formação consistente do ponto de vista científico, artístico e filosófico, que é reconhecida pela sociedade. O aprimoramento das nossas práticas pedagógicas alinhadas de forma mais precisa a PHC só irá contribuir para a nossa excelência em formação humanística. Com essas ações poderemos melhorar, consideravelmente, a formação inicial dos nossos licenciandos, não só trabalhando os conteúdos de forma sistemática, pois isso já ocorre, mas no sentido de prepará-los para melhor analisar a realidade em que vivem e, assim também, eles se conscientizarem mais da importância social da profissão docente.

Precisamos refletir quantas universidades e faculdades estão permitindo aos seus licenciandos de terem a oportunidade de conhecer as principais pedagogias, para então decidir quais serão utilizadas por eles, compreendendo profundamente os princípios que as norteiam. A maioria das instituições não permite esse estudo, nem mesmo estimula os alunos a conhecerem as pedagogias chamadas críticas. Contudo, o IFBA possui um diferencial, uma vez que já é apontando como referência dos seus trabalhos pedagógicos.

Achamos relevante que os docentes e os discentes da instituição tenham uma maior aproximação com essa pedagogia, que apesar de não ser hegemônica, e justamente por isso, poderá fazer a diferença na realidade e na formação dos licenciandos, bem como na psicologia histórico-cultural. A PHC é adotada em algumas localidades do Brasil em diferentes níveis de ensino, sobretudo na educação infantil, como é o caso do Paraná, que a utiliza nas redes municipais e estaduais de ensino.

Uma possibilidade seria um intercâmbio com essas instituições, possibilitando a troca de experiências.

Achamos relevante em estudos futuros comparativos com escolas que já utilizam a PHC, assim como o IFBA, que sejam pesquisados os seus resultados e a atuação dos seus ex-alunos na sociedade.

Percebi, nas minhas conversas com os discentes, que muitos docentes formadores, não possuem conhecimento a respeito da PHC.

Também esperamos que as discussões apresentadas aqui possam instigar outros pesquisadores a ampliarem o debate quando identificarem lacunas e/ou temas a serem investigados. Esperamos que o debate coletivo possa permitir ainda mais para o desenvolvimento dos estudos sobre a formação humana.

Ressalta-se que alguns autores que foram referência para a PHC e são muito citados nos documentos do PPI e PPC, como o caso de Libâneo, conforme apontamos no texto, fizeram uma mudança radical nas suas linhas de pesquisa e precisam ser atualizados nos documentos.

O PPC do curso está desalinhado do PPI e da PHC no que se refere à pedagogia orientadora, pois aponta para o professor reflexivo, que está associado à pedagogia do aprender a aprender, que tem, no seu início, como sistematizador e difusor, John Dewey. Em outras palavras, os referenciais precisam ser revistos e reavaliados. A pedagogia do professor reflexivo-pesquisador não norteia para o conhecimento da situação prática de forma objetiva e concreta por secundarizar a fundamental apropriação do conhecimento científico historicamente acumulado, determinando, assim, um conhecimento da prática de forma imediata, subjetiva e a-histórica, sem ultrapassar o empírico.

Observamos que o recuo no trabalho desenvolvido com os conteúdos mais elaborados e por professores não preparados, que ficam na realidade imediata dos indivíduos, irá resultar, conforme nos apontam os referenciais da PHC, em pessoas encarceradas de: 1) raciocínios curtos, visão fragmentada; 2) compreensão irracional; pautada somente em imagem; 3) Dificuldade para elaboração conceitual; 4) Necessidade de imediatismo cotidiano e 5) Não conseguem compreender a realidade de forma clara e objetiva.

Percebemos, nitidamente na atualidade, várias tentativas do reducionismo da ciência, com negação dos fatos e uma tentativa desesperada do capitalismo de

manter o seu domínio sobre a classe trabalhadora, que não estando devidamente preparada, passa a acreditar em inverdades, como: o terraplanismo, a ineficácia das vacinas, que o aquecimento global é uma farsa e que a evolução é uma mentira. Temos o chamado negacionismo, quando os fatos são negados. Concordamos que nós professores formadores de professores precisamos preparar nossos futuros docentes para atuarem na linha de frente no combate às inverdades que são postas pela mídia e pelas fake News. A PHC se configura como um método propício para ajudar nesse enfrentamento, aliada aos trabalhos das classes trabalhadoras e movimentos sociais.

As pedagogias hegemônicas procuram, a todo custo, acobertar as bases que fundamentam a exploração do homem pelo homem no sistema do capitalismo. Observamos as várias tentativas de desvio das atenções, bem como as fragmentações colocadas dentro do sistema capitalista. Sabemos que o mundo se encontra em colapso e a beira de uma crise favorecida por essas explorações, juntamente com a exploração desenfreada do meio ambiente, na tentativa de obter lucros a qualquer custo, inclusive pelas criações de decretos que derrubam anos de luta pela preservação das diferentes formas de vida. Observamos, mesmo durante o período crítico de uma pandemia mundial, do novo Coronavírus, que os capitalistas tiraram proveito para adequar leis a uma exploração desenfreada de biomas vitais para a nossa sobrevivência.

As pedagogias pós-modernas se sustentam no neoliberalismo, utilizando-se de apelos religiosos que possuem os seus lastros na metafísica e constituem o estilhaçamento da cientificidade das teorias pedagógicas críticas ou contra hegemônicas. Os grandes pilares do modo de produção capitalista estão se desmontando e a transição está claríssima: discute-se, na atualidade, que a educação seja um direito de todos. Busca-se discutir, também, a universalização da educação de qualidade, pois muitos já percebem a dualidade das escolas públicas e privadas, em que se atende às classes diferenciadas, na maioria das vezes. Os próprios institutos federais, apesar de serem escolas públicas, têm sofrido inúmeros ataques e desestímulos pela omissão dos seus bons resultados em muitos testes e provas que medem os níveis das escolas no Brasil, tendo dificuldades, também, em nomear e empossar as suas reitoras e reitores democraticamente eleitos.

Tudo isso reforça a tentativa do desmonte da educação no Brasil, em que certamente constam interesses para atender mais uma vez ao capital, seja de grandes empresários das redes particulares de ensino e/ou de interesses do próprio sistema capitalista. Após as nossas análises verificamos que o IFBA realmente se encontra em uma posição privilegiada, com um grande avanço em todo território da Bahia e que deve utilizar, ao máximo, esse diferencial para a propagação da PHC no estado e no Brasil.

Para a otimização dos recursos da PHC, o PPC necessita de uma reformulação e um melhor esclarecimento para a utilização correta da PHC nas suas práticas pedagógicas. É necessário fazer uma aproximação maior com as ideias da PHC; em algumas partes do PPC, quando cita a pedagogia do professor reflexivo-pesquisador e busca a diversificação teórica e metodológica, não considerando como suficiente os métodos padronizados, o que causa confusões e distorções nos docentes e discentes, pois se sugere, assim, que cada indivíduo deve construir as suas próprias teorias e metodologias, desconsiderando a utilização da PHC, que é o referencial da instituição. Daí a necessidade de ajuste nos referenciais dos documentos, com uma certa urgência. A PHC não deve ser utilizada como um mero método de passos pedagógicos, pois ela está muito além disso. Carece de estudo e aprofundamento para a compreensão correta da sua metodologia.

Sugerimos, ainda, fazer um alinhamento das disciplinas pedagógicas para melhor utilizarmos e adequarmos a utilização da PHC na formação inicial dos nossos licenciandos, pelas reuniões do núcleo pedagógico e o direcionamento das práticas pedagógicas estarem alinhadas à PHC. Achamos relevante que os docentes do curso, bem como os alunos possam participar da revisão dos documentos e que também possam conhecer as principais teorias pedagógicas, para assim, criticamente, conseguirem enxergar, pelas contradições, a totalidade da PHC, que realmente pode ser um novo diferencial nas formações dos nossos licenciandos.

Outra sugestão para a melhoria da formação quanto à prática pedagógica seria a criação de uma disciplina de Pedagogia histórico-crítica, que partisse do PPI para a formação de nossos licenciandos. Nessa, eles irão conhecer os momentos, os teóricos, possíveis sistemas de avaliação e aplicação do método. Essa já seria uma possibilidade de aproximação dos licenciandos, que após conhecer historicamente as principais correntes estariam aprendendo a utilizar e a estudar os principais

referenciais brasileiros e estrangeiros que a pesquisam, além de constituir um estímulo para os Trabalhos de Conclusão de Curso.

Sugerimos que os professores das disciplinas chamadas técnicas possam ter uma maior aproximação das disciplinas pedagógicas, podendo e devendo utilizar os conhecimentos da PHC na melhoria das práticas pedagógicas que permeiam as disciplinas técnicas. Para minimizar essa situação, proporcionando uma aproximação da PHC, propomos a criação da semana da PHC no IFBA, conhecendo e adequando o nosso PPI e PPC a formação inicial da LQ e demais licenciaturas. Ademais, poderíamos abrir para as escolas municipais e estaduais, além das escolas parceiras do PIBID/Residência Pedagógica, para também participarem dessa aproximação. Poderemos, assim, responder a questões como: que escolas precisamos ter para contribuirmos com o futuro melhor e menos desigual da humanidade? As escolas formam as gerações futuras e nelas devemos depositar os nossos trabalhos, na tentativa de superação das desigualdades.

A escola tem um papel político essencial via currículo escolar, que é o de lutar pela socialização do conhecimento sistematizado, para que ele não esteja somente ao alcance da classe dominante, mas que a instituição de ensino possibilite o enriquecimento intelectual por parte do indivíduo, que faz parte da classe trabalhadora.

Enfim, a partir dessa análise documental, é fundamental fazer os devidos ajustes a esses documentos, com a participação de toda a comunidade acadêmica.

Observamos que pelo fato da PHC ser relativamente nova, cerca de quarenta anos do seu surgimento, muitos docentes, especialistas e pesquisadores da área de ensino ainda não se apropriaram devidamente dessa pedagogia crítica que ainda é contra hegemônica. Apontamos que a grande maioria dos profissionais da educação foram formados por outras correntes e são estimulados a se utilizarem de outras pedagogias, sendo esse mais um dos entraves de desenvolvimento dessa pedagogia que ainda é pouco adotada no Brasil.

Tendo deixado claro os vínculos existentes entre Libâneo e o ideário do “aprender a aprender”, precisamos rever os nossos documentos oficiais e fazer os devidos ajustes, evitando, assim, a possibilidade de causar confusões quanto às práticas pedagógicas por parte dos nossos futuros docentes da Licenciatura em Química, do IFBA, Campus Porto Seguro.

Segundo alguns autores pós-modernos, os multiculturalistas poderiam, pelo menos, tentar humanizar um pouco o capitalismo, o que, na visão desses, já seria um grande avanço. Contudo, quem compreende com profundidade os elementos do materialismo histórico-dialético sabe que não existe nenhuma possibilidade de humanizar o capitalismo. O princípio do capitalismo é a desumanização, a alienação, a exploração e o lucro acumulado de capital. Não é a vida, não é o ser humano.

Nos baseamos em Saviani para afirmar que os dominados só irão se libertar se eles dominarem aquilo que os dominantes dominam. Portanto, isso é uma condição de libertação, não é opressão e nem subordinação como alguns multiculturalistas apontam. Dominar o que o meu dominador domina é condição de libertação, pois permitirá ao dominado compreender as relações que estão postas, bem como o processo histórico de formação da humanidade e entender o que é necessário para uma organização coletiva, para a superação disso. Após a superação, se estará preparado para organizar uma nova sociedade.

Destacamos, também, que além da relevância da educação escolar e do conhecimento sistematizado para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas, a Pedagogia histórico-crítica não está justificando, em momento algum, que outros tipos de conhecimentos e aprendizagens não são consideráveis ou que não aconteçam. As diferentes formas de educação acontecem o tempo todo pelas nossas relações sociais, mas precisamos deixar claro e dar ênfase à diferenciação entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento cotidiano, bem como à necessidade da educação escolar para o domínio desse conhecimento sistematizado.

Enfim, vemos no mundo moderno e no neoliberalismo, uma tentativa desesperada de manter a dominação do capitalismo, desenhada na chamada novas ciências ou filosofia pós-moderna, que nada mais é do que a expressão pulverizada desse momento ideológico da burguesia e nada mais tem a oferecer a não ser tentar garantir a exploração das classes trabalhadoras. Cuidemos, pois, das armadilhas desse sistema, que tenta fragmentar as nossas lutas por vários movimentos que surgem com bandeiras diversas, mas que, no fundo, nada mais querem do que enfraquecer e dividir os trabalhadores e, como já nos disse Marx: trabalhadores de todo o mundo, uni-vos.

Finalizando, esperamos ter contribuído com a instituição no sentido de apontar a necessidade de possíveis ajustes nos documentos, na formação inicial do curso de

Licenciatura em Química e no preparo dos docentes para utilizarem, de forma efetiva, a PHC. Grande foi o aprendizado e o treinamento para prosseguir nas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 40-59

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Porto Editora, 1996.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577#:~:text=O%20presente%20artigo%20situa%20essa,and%20practice%3A%20increasing%20Professional%20effectiveness>. Acesso em: 23 maio 2019.

ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ANDERY, Maria; SÉRO, Tereza. A prática, a história e a produção do conhecimento: Karl Marx. *In*: ANDERY, M. A. *et al.* **Para Compreender a Ciência**: uma perspectiva histórica. 10. ed. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3034831/mod_resource/content/1/Texto%20-%20Para%20compreender%20a%20ci%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812006000100011. Acesso em: 18 maio 2019.

ANUNCIACÃO, B. C. P.; OKI, Maria; MORADILLO, Edilson; CUNHA, Maria; MESSEDER-NETO, Hélio; SÁ, Lucas. Reestruturação Curricular no curso de formação de professores de Química: construindo uma identidade docente. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011, Campinas. **Anais...** Campinas: VIII ENPEC, 2011. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5581767/barbara-carine-pinheiro-da-anunciacao>. Acesso em: 25 maio 2019.

ANUNCIACÃO, Bárbara Carine Pinheiro. **Ensino de Química na perspectiva histórico-crítica**: análise de uma proposta de mediação didática contextual na educação do campo. Orientador: Edilson Fortuna de Moradillo. 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) - Universidade

Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2012. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/barbara_tese_versao_final_.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

ANUNCIAÇÃO, Bárbara *et al.* A Pedagogia Histórico Crítica na Formação de Professores de Ciências do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. **GERMINAL: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 243-252, jun. 2015.

ANUNCIAÇÃO, B.; MESSEDER-NETO, H.; MORADILLO, E. A pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências do curso de licenciatura em educação do campo da UFBA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 243-252, jun. 2015.

ASSUMPÇÃO, M.C. **A prática social na Pedagogia histórico-crítica e as relações entre a arte e a vida em Lukás e Vygotsky**. Orientador: Duarte, Newton. 2014. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115678>. Acesso em: 23 de maio 2019.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, E. O; COAN, Marival. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem?. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 38, p. 27 - 40, maio/agosto 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 25 maio 2019.

BACZINSKI, A. V. M. **A implementação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983–1994)**: Legitimação, resistência e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. **Programa de Reforma de Educación Profesional**: Proyecto BR-0247. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 1997. Disponível em: <https://www.iadb.org/es/noticias/bid-toma-el-liderazgo-en-la-reforma-educativa-de-america-latina-y-el-caribe>. Acesso em: 26 maio 2019.

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafio e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/102>. Acesso em: 28 maio 2019.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **L'École Capitaliste en France**. Paris: LibrariFrancoisMaspero, 1971.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_19_1_2026_t1_0053_0000_2. Acesso em: 28 maio 2019.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Claude **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BRASIL. Casa Civil. **Lei N. 11.184/2005**. Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/22#:~:text=BRASIL.Casa%20Civil.,Paran%C3%A1%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. CNE.CEB, 2011. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 1.916, de 23 de maio de 1996**. Regulamenta o processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, nos termos da Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1916.htm. Acesso em 12 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 4.877, de 13 de novembro de 2003b**. Disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4877.htm. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de Julho de 2004b**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5154&ano=2004&ato=3f7kXQU5keRpWT7da>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Decreto no 5.224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 out. 2004a. Seção 1, p. 3–5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 13 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007c**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.224, de 4 de outubro de 2007a**. Altera disposições do Regulamento da Previdência Social, aprovado pelo Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999, referentes à cobrança de juros sobre contribuições em atraso e ao recurso de ofício em processos administrativos versando sobre contribuições

previdenciárias. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/Decreto. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Brasília, 30 de Janeiro de 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20lei%20estabelece%20as,das%20comunica%C3%A7%C3%B5es%20e%20da%20pesca. Acesso em: 29 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005**. Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 11 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 out. 2007e. Seção 1, p. 2. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11534.htm. Acesso em: 12 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. MEC. CNE/CP. **Resolução nº 01/02**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 30 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF, MEC, 2007f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 25, 13 de agosto de 2015a**. Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. (Publicado no DOU - Seção nº 1 – Pag. 28 – 28/08/2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21991-portaria-n25-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC no 2.356, de 3 de setembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 set. 2003a. Seção 1, p. 35. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/18977-portarias>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 818, DE 13 de agosto de 2015b.** Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/pre/educacao-superior/legislacao-e-normas/Arquivos/portaria-no-818-setec.pdf>. Acesso em: 12mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Departamento de Políticas e Articulação Institucional. **Chamada Pública MEC/SETEC no 1, de 24 de abril de 2007.** Chamada pública de propostas para apoio ao plano de expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica – Fase II. Brasília, DF: MEC, 2007h. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/edital_chamadapublica_fase2.pdf. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Prestação de contas ordinária anual.** Relatório de Gestão do Exercício de 2011. Brasília: 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10635-relatorio-gestao-setec-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Veja o que disse o ministro Haddad no lançamento do PDE:** lançamento do PDE. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/234-conhecaomec-1447013193/materias-838392339/12238-veja-o-que-disse-o-ministro-haddad-no-lancamento-do-pde>. Acesso em: 14 maio 2019.

BRASIL. **Portaria MEC nº 1.981 de 18/12/2006.** Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia - BA, a promover o funcionamento de sua UNED de Porto Seguro - BA. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1981-2006_198270.html. Acesso em 12 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria MEC Nº 646/97.** Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf. Acesso em 12 mar. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 25, 13 de agosto de 2015.** Define conceitos e estabelece fatores para fins de cálculo dos indicadores de gestão das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2015d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21991-portaria-n25-2015-setec-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 818, de 13 de agosto de 2015c.** Regulamenta o conceito de Aluno-Equivalente e de Relação Aluno por Professor, no âmbito da Rede Federal Educação Profissional, Científica e Tecnológica DOU de 14/08/2015 (nº 155, Seção 1, pág. 17). Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27014651_PORTARIA_N_818_DE_13_DE_AGOSTO_DE_2015.aspx. Acesso em 12 jan. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei no 3.775/2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=405479>
. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996.

Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f503Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 19 abr. 2019.

BUENO, D. A política de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a conformação do ensino superior nessas instituições.

Orientador: Mônica de Castro Maia Senna. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Escola de Serviço Social, Programa de Estudos Pós-Graduados em Política Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/7641> acesso em: 25 maio 2019.

CAMBÉ (PR). Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cambé.

Cambé: Secretaria Municipal de Educação, 2016. 722 p. Disponível em: <http://www.cambe.pr.gov.br/site/curriculoeducacao.html>. Acesso em: 10 maio 2016.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

Disponível em: <http://editoraunesp.com.br/catalogo/8571392609,historia-da-pedagogia>. Acesso em: 18 maio 2019.

CASTRO, A. D. Didática para a escola de 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo:

Pioneira; Brasília: INL, 1976. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/gepege/bib3.htm>. Acesso em: 25 maio 2019.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA. Relatório de gestão: 2002. Salvador: CEFET-BA, 2002. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/RELAT%C3%93RIO%20UFBA.doc>.

Acesso em: 28 maio 2019.

CHAUÍ, M. Consultoria da vida e obra de Husserl. In: HUSSERL, E. Investigações lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acerhistedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Jose%20luiz%20zanella.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

CHEPTULIN, A. A dialética Materialista Histórica: categorias e leis da dialética.

São Paulo. Alfa-Omega, 1982. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication>

[/26634877_Materialismo_historico_e_dialetico_uma_discussao_sobre_as_categorias_centrais](https://www.researchgate.net/publication/26634877_Materialismo_historico_e_dialetico_uma_discussao_sobre_as_categorias_centrais). Acesso em: 11 maio 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.).

Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. São Paulo, Cortez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/61225087>. Acesso em: 14 maio 2019.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1, 2006, Brasília. Anais e Deliberações... Educação, Brasília, DF: Ministério da Educação Profissional e Tecnológica, 2007. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao_Profissional_Tecnologica/

relatorio_1_conferencia_educacao_profissional_tecnologica_1.pdf. Acesso em: 12 maio 2019.

CORNEJO, Ricardo Heli Rondinel. O método dialético. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Local, Santa Cruz do Sul, out. 2019). Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/oel/2019/10/metodo-dialetico.html>. Acesso em: 25 de maio de 2019.

CÓSSIO, M. de. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, out./dez. 2014.

COSTA, C. A. S. Horizontes críticos entre dialética marxista e interdisciplinaridade: uma perspectiva à luz da questão ambiental. **Terceiro Incluído**, Goiás, v. 2, n. 2, p. 20-31, março 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/23285>. Acesso em: 22 maio 2019.

CUNHA, L. A. C. E. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 47– 69, dez./2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000300003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 10 maio 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos** - Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959. Disponível em: <http://periodico.abavaresco.com.br/index.php/opiniaofilosofica/article/download/637/582/>. Acesso em: 28 maio 2019.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/download/8614/6848>. Acesso em: 5 maio 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205233&co_midia=2. Acesso em: 21 maio 2019.

DUARTE, N. (1996). A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, Marília, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, Jan 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-51771996000100002>. Acesso em: 8 março 2019.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: Contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/4183/PDF>. Acesso em: 11 maio 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a ressurreição dos mortos: contribuições à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/5724/PDF>. Acesso em: 8 maio 2019.

DUARTE, Newton. **A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano:** categorias iniciais de uma reflexão sobre o processo de formação do indivíduo numa perspectiva histórico-social. Orientador: Betty Antunes de Oliveira. 1992. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253722>. Acesso em: 14 jun. 2016.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. *In*: DUARTE, N. (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/download/3438/2659/>. Acesso em: 8 maio 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky** - Polemicas de nosso tempo. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. Disponível em: [http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20New ton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf](http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20New%20ton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf). Acesso em: 12 maio 2019.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky** - Polemicas de nosso tempo. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007. p. 7-23. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf> . Acesso em: 11 maio 2019.

DUARTE, Newton. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7 - 21. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/36032/31223>. Acesso em: 6 maio 2019.

DUARTE, Newton. **O ensino de matemática na educação de adultos**. 11. ed. São Paulo: Cortez. 2009. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1818t>. PDF. Acesso em: 10 maio 2019.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. p. 203-221. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/924>. Acesso em: 2 maio 2019.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Benedito de Jesus; MALANCHEN Júlia; MULLER, Herrmann Vinícius. Título do artigo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 38 -57, abr. 2011. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639894>. Acesso em: 19 abr. 2020

EIDT, Nádia Mara. **A Educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura**: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise. Orientador: Duarte Newton. 2009. 255 f. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101573>. Acesso em: 8 maio 2019.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. SP: Expressão Popular, 2004. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/pegada/article/download/5816/4430>. Acesso em: 6 maio 2019.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na evolução do homem**. Brasília: Kiron, 2012. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/4373.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vygotskyana. Campinas: Autores associados, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2451/1611>. Acesso em: 2 maio 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2002. Disponível em: <https://www.pucsp.br/gepi/page51/page53/page74/page74.html>. Acesso em: 27 maio 2019.

FEITOZA, Alves Raphael. Uma crítica marxista à interdisciplinaridade. **Acta Sci. Educ.**, Maringá, v. 41, e37750, Jan 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/acta>. Acesso em: 13 nov. 2020.

FERNANDES, F. Análise e Crítica do Projeto de Lei sobre as diretrizes e bases da educação nacional. In: Barros, R. S. M. (org.) **Diretrizes e bases da educação**. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, Guilherme Augusto *et al.* A importância das Pedagogias críticas para o ensino de Ciências: a pedagogia histórico-crítica como proposta para a superação do cenário educacional atual. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 342-364, Jan./Abr. 2019. Disponível em: www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7321/pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

FISCHMAN, Gustavo; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 43, p 7-20, jan/abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43>. Acesso em: 14 maio 2019.

FOLLARI, R. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSHI; Ari; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 127-141. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/27337>. Acesso em: 6 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 28 maio 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5085/res03_31.pdf. Acesso em: 14 maio 2019.

FRIGOTTO, G. **Reforma do ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i5.32621>. Acesso em: 5 nov. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: JANTSCH, Ari Paulo, BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-50. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 12 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista Ideação – Unioeste**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41 – 62, 1º sem. 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 8 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In*: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação dos trabalhadores. *In*: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/download/8603/6166>. Acesso em: 11 maio 2019.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **PROEP**: 2006: relatório anual de progresso. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/>. Acesso em: 4 maio 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, Moacir. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**: Coleção memória da pedagogia, Rio de Janeiro; São Paulo, v. 4, n especial, p. 6 - 15, Jan, 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/59588/62687/>. Acesso em: 25 maio 2019.

GALLO, Silvio. **Currículo**: Entre disciplinaridades, interdisciplinaridade...e outras ideias! 2009. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/docs/A-organiza%C3%A7%C3%A3o-do-curr%C3%ADculo-curr%C3%ADculo-entre-disciplinaridades-PKNLSBDHD9JF>. Acesso em: 8 maio 2019.

GALLO, Silvio. **O projeto fenomenológico de Husserl**. Campinas: Unicamp, 1991. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7 TRABALHOS/J/Jose%20Luiz%20zanella.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7%20TRABALHOS/J/Jose%20Luiz%20zanella.pdf). Acesso em: 13 maio 2019.

GARCIA, Joe. A Interdisciplinaridade Segundo os PCNs. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá v. 17 n. 35 p. 363 - 378, set/dez 2008. Disponível em: periodicos.cientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/.../422. Acesso em: 14 mar. 2020.

GOTARDO, Cleissiane Aguido; FAVARO, Neide de Almeida Lança. Capital Trabalho e o percurso da escola pública inglesa. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 7, n. 13, p. 37 - 54, jan./jun. 2019.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 3 maio 2019.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2004. p. 15-53. v. 2. Disponível em: http://www.domíniopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205179&co_midia=2. Acesso em: 23 maio 2019.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/GRAMSCI-E-O-M%C3%89TODO-MATERIALISTA-HIST%C3%93RICO-DIAL%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 22 maio 2019.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais em a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Luiz Sergio Henrique. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002. v. 5. (Caderno 19). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205179&co_midia=2. Acesso em: 8 maio 2019.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/download/26476/18952>. Acesso em: 12 maio 2019.

HELLER, Ágnes. **O cotidiano e a história**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

IGLESIAS, A. MEC diz que estrutura atrasou início de auditoria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2009a. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2007200901.htm>. Acesso em: 22 maio 2019.

IGLESIAS, A. MEC pagou escolas que ficaram no papel. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2009b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2007200901.htm>. Acesso em: 5 maio 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Políticas sociais: acompanhamento e análise. **SAE/Presidência da República**, Brasília - DF, v. 1, n. 19, p. 129 - 166, Jun 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=145. Acesso em: 15 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Diretrizes para a Política de Assistência Estudantil**. Disponível em: <http://ifba.edu.br/institucional/politica-de-assistencia-estudantil-no-ifba.html>. Acesso em: 02 nov. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto pedagógico-institucional do IFBA**. Salvador: IFBA, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/seabra/documentos/ppi-ifba.pdf/view>. Acesso em: 13 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Acordo de Acordo de Metas e Compromissos MEC/IFBA**. 2010. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/menu-de-apoio/paginas-menu-de-apoio/acesso-rapido/file>. Acesso em: 7 dez. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Institucional- O instituto**. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/> 2020. Acesso em: 5 maio 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química**. Campus Porto Seguro: 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **O Brasil no PISA 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 18 maio 2019.

KOFLER, L. **História e dialética**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. Disponível em: <http://www.colemarx.com.br/arquivos-de-estudo/>. Acesso em: 9 maio 2019.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011. Disponível em: <http://afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Konder,%20Leandro/O%20que%20e%20dialectica.pdf>. Acesso em: 4 maio 2019.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Disponível em: <http://200.130.16.200/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=48307>. Acesso em: 9 maio 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976. Disponível em: https://www.academia.edu/17852603/Karel_kosik_dialectica_do_concreto Acesso em: 3 maio 2019.

LEFEBVRE, Henri. **Marxismo**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010. p. 26-50; 104-111. Disponível em: <https://www.lpm.com.br/livros/go.asp?LivroID=619084>. Acesso em: 23 maio 2019.

LEONTIEV, Alexei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LESSA, J. S. **CEFET-BA: uma resenha histórica**. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/memorial/arquivos-memorial/lessa-jose-silva-cefet-ba-uma-resenha-historica-compressed.pdf/view>. Acesso em: 9 jun. 2019

LESSA, S. **Lukács: o método e seu fundamento ontológico**. Disponível em: <http://www.sergiolessa.com>. Acesso em: 14 maio 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Questões de metodologia do ensino superior - a teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2003. Disponível em: <http://www.drb-assessoria.com.br/29questoesdemetodologiadoensinosuperior.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

LIBÂNEO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79. Disponível em: <http://hdda.com.br/resources/Cap%20do%20Libaneo.pps>. Acesso em: 5 jun. 2019

LIBANELO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de VasiliDavydov. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, Dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA FILHO, D. L. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 349 - 380, jul./dez. 2005.

LOBO, S. F. **A Licenciatura em Química da UFBA: epistemologia, currículo e prática docente**. Orientador: TENÓRIO, Robson Moreira. 2004. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10982/1/Tese_Soraia%20Logo1.pdf. Acesso em: 6 jun. 2019

LOUREIRO, C. F.; VIÉGAS, A. Algumas considerações sobre a influência do marxismo na teoria da complexidade de Edgar Morin: aportes para a pesquisa em educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v. 17, n. 2, p. 13-24, Dez 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2MtMDaQ>. Acesso em: 18 out. 2019.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro**. São Paulo: Autores Associados, 1982. Disponível em: <https://catalogue.nla.gov.au/Record/1992298>. Acesso em: 12 jun. 2019.

MACHADO, Robson. **Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-Crítica: Um estudo crítico de pedagogias contra hegemônicas brasileiras**. Orientador :BARBOSA

Vanderlei. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado em 2016) – UFLA - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia histórico-crítica e o Currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. Orientador: DUARTE, Newton. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/11567>. Acesso em: 14 jun. 2019

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Sílvia Alves. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: Perspectiva de Currículo a partir da Pedagogia Histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista on-line HISTEDBR**, Campinas, v.20, n.9 , p. 1 - 20, set 2020. Disponível em: <http://index.php/histedbr/article/view/22647>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/resenha2015_06_04_10_29_0029.pdf. Acesso em: 11 jun. 2019

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462004000100014&script=sci_arttext acesso junho 2019. Acesso em: 23 Abril de 2020

MÁRKUS, György. **Marxismo e antropologia**: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx. São Paulo, Criciúma: Expressão Popular, EDIUNESC, 2015. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/resenha-a-markus-g-marxismo-e-antropologia-o-conceito-de-essencia-humana-na-filosofia-de-marx-sao-paulo-expressao-popular-2015/>. Acesso em: 15 jun. 2019

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, e019003, mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 8 jun. 2019

MARSIGLIA, A. C.; GALVÃO. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G (org). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-246. Campinas: Autores Associados, 2013

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque Vygotskyano. Campinas: Autores Associados, 2007. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: Reunião Anual Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Em Educação, 29, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://www>

pi.unir.br/uploads/52926137/arquivos/as+aparencias+enganam+_+divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas_1351562275.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016a, p. 13-34. Disponível em:

<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/78/Fundamentos%20da%20PHC%20e%20da%20PHC%20-%20MARTINS.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N.; Materialismo Histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Edu.rev.**, Curitiba, v. 34. n. 71, p. 223 - 239, set/out 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **A Formação Social da Personalidade do Professor: um enfoque Vygotskyano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/3190/2701>. Acesso em: 5 jun. 2019

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015a. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Minicursos%20em%20PDF/GT20.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2019

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, AngeloAntonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2017/Anais/Artigo/Eixo%201%20Formacao%20e%20Acao%20Docente/A%20IMPORT%20DO%20ESTUDO%20DESENV%20CRIANCA%20DE%2000%20A%203%20ANOS%20IMPLIC%20DA%20TEORIA%20HIST%20CULT%20E%20DA%20PEDAG%20HIST%20CRITICA.doc>. Acesso em:23 jun. 2019

MARX, Grundrisse. **Manuscritos econômicos de 1857-1958: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 59-84. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n137/0101-6628-sssoc-137-0035.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019

MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**. Lisboa: Estampa, 1973. Disponível em:

https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direito%20de%20Hegel.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/grundrisse-311>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Marx, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2547757/mod_resource/content/1/MARX%2C%20Karl.%20O%20Capital.%20vol%20I.%20Boitempo..pdf. Acesso em: 5 jun. 2019

MARX, K. **Teorias da Mais-valia** - História crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980a. v. I.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Sagrada família** - ou a crítica da crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução de M. Backes. São Paulo, SP: Boitempo, 2011a. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revise/article/view/e11997>. Acesso em: dia jun. 2019.

MARX, Karl. **Contribuições à crítica da economia política**. 2. Ed. São Paulo: Expressão popular. 2008. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 4 jun. 2019

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. *In*: ANTUNES, Ricardo. **O caracol e a sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2005vol18no405.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011b. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019

MARX, Karl. Prefácio à primeira edição. *In*: **O capital: crítica da economia política**, livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. p. 77-81. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/capital/livro1/prefacios/02.htm>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: ANTUNES, Ricardo (ORG.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. SP: Expressão Popular, 2004. Disponível em: http://www.ufjf.br/ppgservicosocial/files/2015/03/cristiane_dornellas.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. *In*: ANTUNES, Ricardo (org.) **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. SP: Expressão Popular. 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1338009>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução de Luis Claudio de Castro Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=1338009>. Acesso em: 9 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da Educação e do ensino**. Paris: Maspero, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido Comunista** - Crítica ao Programa de Gotha. Tradução de Sueli Tomazini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2545967/mod_resource/content/1/MARX%3B%20ENGELS.%20Manifesto%20Comunista.pdf. Acesso em: 9 jun. 2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

MAXIMO, A. C. **Intelectuais da Educação e política partidária**. Brasília: Líber Livro, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001689480>. Acesso em: 16 jun. 2019

McKAY, Sandra L. **Professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: SBS, 2003.

MESSÉDER-NETO, H. **Abordagem Contextual Lúdica e o Ensino e a Aprendizagem do Conceito de Equilíbrio Químico**: O Que Há Atrás dessa Cortina? Orientador: MORADILLO Edilson Fortuna de. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino, História e Filosofia da Ciência) - Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/745>. Acesso em: 20 jun. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2006a. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/208/o/para-alem-do-capital.pdf?1350933922>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/81/77> Acesso em: 9 jun. 2019.

MORADILLO, E. F. **A dimensão prática na licenciatura em Química da UFBA**: possibilidades para além da formação empírico-analítica. Orientador: José Luís de Paula Barros Silva. 2010. 264 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em: https://ppgefhc.ufba.br/sites/ppgefhc.ufba.br/files/tese_final_edilson.pdf. Acesso em: 14 jun. 2019

MORADILLO, E.; MESSEDER-NETO, H.; ANUNCIÇÃO, B. **Mapa conceitual dos Fundamentos Gerais do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Ufba**. Salvador, 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download/12422/9517>. Acesso em: 16 jun. 2019

MOREIRA, Lucas da Silva. **A interdisciplinaridade no ensino da matemática pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica: superando a pedagogia de projetos**. Orientador: GIARDINETTO, José Roberto Boettger. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134357>. Acesso em: jun. 2019.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores - as interações entre o mundo do trabalho e o da educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 175-191, Mai 2008. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC27/27_rafael.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). **Dermeval Saviani e a Educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 105-128

OLIVEIRA, G. R.; RAMOS, R. D. P.; FERNANDÉZ, H. H. A Realidade do Ensino de Química no Estado de Goiás: Uma Discussão a Partir do Desempenho dos Alunos no Processo Seletivo 2011/1 da Universidade Estadual de Goiás. **Revista Didática Sistêmica**, Rio Grande, v. 14, n. 1, p.100-112, Set 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2584/1630> Acesso em: 16 jun. 2019.

ORSO, P. J. Os desafios do conhecimento e o método da pesquisa científica. **Educação Temática Digital**, Campinas; UNICAMP, v. 5, p. 25 - 39, dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/628>. Acesso em: 13 jun. 2019

PAC da educação prevê metas e piso para professor. *In*: Congresso em foco (Online), 24 abr./2007. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/pac-da-educacao-preve-metas-e-piso-para-professor/>. Acesso em: 5 jun. 2019

PARIZ, T. Aprovação de Lula passa de 50% para 48%, segundo Ibope. **Portal G1**, Brasília, 20 set. 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL107602-5601,00-aprovacao+de+lula+passa+de+para+segundo+ibope.html>. Acesso em: 11 jun. 2019.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (Org.). **Proposta pedagógica para a educação infantil do sistema municipal de ensino de Bauru/SP**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-d-versos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019.

PAULO NETTO, José. **Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)**. São Paulo Cortez, 2014. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rafaela.ribeiro/servico-social-l/netto-j-p-pequena-historia-da-ditadura-brasileira/view>. Acesso em: 18 jun. 2019

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PERRENOUD, P. A Arte de construir competências. **Revista Nova Escola**, São Paulo, set. 2000. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 16 jun. 2019

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002. Disponível em: <https://www.sbs.com.br/mg/o-professor-reflexivo-guia-para-investigacao-do-comportamento-em-sala-de-aula-portfolio-sbs-02.html>. Acesso em: 25 jun. 2019

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_D.html. Acesso em: 16 jun. 2019

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_B.html. Acesso: 12 jun. 2019

POLICARPO, R. **Por que as instituições mudam?: o caso do IFMT**. Orientador: Ricardo Borges Gama Neto. 2012. 60 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12502>. Acesso em: 18 jun. 2019.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, set. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 07 set. 2020.

PRADO JR., Caio. **Introdução à Lógica Dialética (notas introdutórias)**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PROJETO político pedagógico do IFBA. Salvador, 2013. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/proen/PPIIFBA.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Ricardo Torres. **A Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o contexto do IFBA**. Orientador: LACKS Solange. 2018. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, 2018.

ROSSATO, R. Práxis (verbetes). *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSK, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 325-327. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/12.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2019

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 54, p. 717-799, set. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300011&lng=PT&nrm=iso. Acesso em: 11 dez. 2018.

SANTOS, F. Mariana; CARDOSO, F. N. Nadja; MORADILLO, E. F. A pedagogia histórico-crítica no PPI do IFBA: algumas inquietações. **POSGERE - Pós-Graduação em Revista IFSP Campus**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 22 - 35, maio 2018. Disponível em: <http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/posgere/issue/view/18/N%C3%9AMERO%20COMPLETO>. Acesso em: 13 jun. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf. Acesso em: 8 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas –SP: Autores Associados, 2008a. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5084/res02_31.pdf. Acesso em: 8 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Antecedentes, origens e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A, C. GALVÃO (org.). **Pedagogia histórico-crítico**: 30 anos Campinas: Autores associados. 2011b. p. 197-225. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Autobiografia**. 1992. Disponível em: <http://www.faeunicamo.edu.br/Demerval/auto/http>. Acesso em: 8 abr. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica - Coleção Educação Contemporânea. 11. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007^a. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/educacao-contemporanea/educacao.html>. Acesso em: 24 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 10).

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro – posições**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 52, jan/abril de 2007b. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2398/52-dossie-savianid.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/phc/D_Saviani_Escola_e_democracia.pdf. Acesso em: 9 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640402>. Acesso em: 24 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640402>. Acesso: 10 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Invasão Educacional no Brasil**: Problemas e Perspectivas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-politica-demerval-saviavi.htm>. Acesso em: 7 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na Pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 2 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé**: Paixão, Dilemas e Perspectivas na Educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40793>. Acesso em: 9 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011c.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p.99 - 134, jan/abr 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: dia jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, dez. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019. 347 p. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/produtos-da>

pagina-principal/pedagogia-historico-critica-quadragesimo-ano-novas-aproximacoes-1.html. Acesso em: dia jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-37. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000401081. Acesso em: 18 jun. 2019

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013b. (Coleção Memória da Educação no Brasil)

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 1-9, jan/mar. 1990.

SCHUMPETER, J. A. **A Teoria do desenvolvimento econômico**. São Paulo: Nova Cultural, 1982. Disponível em: http://www.ufjf.br/oliveira_junior/files/2009/06/s_Schumpeter_-_Teoria_do_Developmento_Econ%C3%B4mico_-Uma_Investiga%C3%A7%C3%A3o_sobre_Lucros_Capital_Cr%C3%A9dito_Juro_e_Ciclo_Econ%C3%B4mico.pdf. Acesso em: 8 jun. 2019.

SHOR, Ira. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire**. Disponível em: <https://geplage.files.wordpress.com/2013/06/universidade-e-educacao-basica-1.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais**: Lei 11.892 de 29/11/2008, comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: https://www.ifb.edu.br/attachments/4713_Lei%20n%C2%BA%2011.892%20-%20Comentada.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019

SILVA, Efrain Maciel. **O trabalho educativo e a natureza humana**: fundamentos ontológicos da pedagogia histórico-crítica. Orientador: DUARTE, Newton. 2017. 115 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2017.

SIQUEIRA, M. RAFAEL. **Currículo e Políticas curriculares para o Ensino Médio e para a Química no Brasil**: Uma análise na Perspectiva Histórico-crítica. Orientador: Moradillo Edilson Fortuna de. 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Ensino Filosofia e História das Ciências) – UFBA, Salvador, 2019.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana**. Maceió - AL: FAL, 2009. Disponível em: http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/interdisciplinaridade_formacao_emancipacao_humana.pdf. Acesso: 18 jun. 2019

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Soc. Soc.**, São Paulo, n. 116, p. 725-742, Dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282013000400008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jun. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987 Disponível em:

<http://www.Academia.edu/download/59534263/Livro-Introducao-a-pesquisa-em-Ciencias-Sociais-Trivinos20190605-80462-stqivd.pdf>. Acesso em: dia jun. 2019

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 239-265, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a11v2690.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2019

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. **Relatório de gestão 2016**. Curitiba: UFTPR, 2017. Disponível em: <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/3documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2016-relatorio-de-gestao/view>. Acesso em: 11 jun. 2019

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya, São Paulo: Expressão popular, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2361/1/Pr%C3%A1xis%20e%20liberta%C3%A7%C3%A3o%20-%20di%C3%A1logo%20em%20torno%20da%20Filosofia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: dia jun. 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIDAL, D. G (Org.). **Dermeval Saviani**: pesquisador, professor e educador. Campinas: Autores Associados, 2011. Disponível em: <https://www.autoresassociados.com.br/perfis-da-educacao/dermeval-saviani.html>. Acesso em: 9 jun. 2019.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: <http://www.alvarovieirapinto.org/obras/ciencia-e-existencia/>. Acesso em: 5 junho 2019.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. **Quaestio (Uniso)**, Sorocaba, v. 9, p. 101-122, ago 2007. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/170>. Acesso em: 7 jun. 2019

ZITKOSKI, Jaime J. Dialética. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 115-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/12.pdf>. Acesso em: dia jun. 2019.