

A PERTINÊNCIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

12

Caroline Neugebauer Wille¹
Cibele Schwanke²
Clarice Monteiro Escott³
Michelle Camara Pizzato⁴

Introdução

As reflexões apresentadas neste capítulo contemplam resultados parciais do projeto de pesquisa denominado “*A experimentação no ensino de microbiologia: uma proposta crítico dialética aplicada no contexto do ensino médio integrado*”, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) com vistas à elaboração de um produto educacional para ensino de microbiologia no Ensino Médio Integrado (EMI).

O EMI é uma modalidade de ensino ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que busca integrar a formação profissional ao ensino médio, comprometendo-se com a superação da divisão histórica entre trabalho e educação e promovendo a formação humana integral dos indivíduos (RAMOS, 2008).

Mas, apesar do compromisso da RFEPCT, existe uma percepção de que currículos e práticas ainda conservam a hegemonia dual, que separa o pensar e o fazer, a formação propedêutica e a formação profissional, a teoria e a prática (COSTA, 2012; ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015; FRIGOTTO, 2018).

Assim, os autores Costa (2012) e Araújo e Frigotto (2015) observam que o principal obstáculo para a concretização do EMI é a compreensão dessa modalidade de ensino somente como uma estratégia de organização dos conteúdos escolares, ignorando seu compromisso com a formação ampla dos indivíduos, o aspecto ético-político transformador da proposta e a materialidade de sua operacionalização.

Além disso, novos obstáculos ao EMI estão surgindo em virtude dos recentes retrocessos nas políticas educacionais brasileiras, que se manifestam principalmente na Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) e nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

1 Mestranda PROFEPT/IFRS, Dra. em Fitossanidade (UFPEL), Bióloga (UFPEL), Tecnóloga em Controle ambiental (CEFET-RS). Professora do IF Sul Campus Camaquã. E-mail: carolinewille@ifsul.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7784-2631>,

2 Doutorado em Ciências (UFRGS), Bióloga (UFRGS). Professora do IFRS Campus Porto Alegre. E-mail: cibele.schwanke@poa.ifrs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4518-3229>. in memoriam.

3 Doutorado em educação (UFRGS), Pedagoga (PUC), professora do IFRS Campus Porto Alegre, docente permanente e Coordenadora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS). E-mail: clarice.escott@poa.ifrs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>.

4 Doutora em Ensino de Ciências (UBU Espanha), Química (UFRGS), professora do IFRS Campus Porto Alegre, docente permanente Coordenadora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRS). E-mail: michelle.pizzato@poa.ifrs.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3394-1179>.

Esses documentos resultam de um projeto empresarial que promove uma formação minimalista, precarizando o acesso ao conhecimento pela classe trabalhadora (RAMOS, 2017; PINA, GAMA, 2020), contrariando as bases teóricas que fundamentam o EMI. Por isso, é urgente avançar na compreensão do EMI buscando estratégias viáveis para sua materialização, operação e fortalecimento. Não apenas para melhorar o ensino e a aprendizagem, mas também como forma de resistência aos retrocessos na educação brasileira.

Nesse sentido, escolher pedagogias que estejam alinhadas à formação humana integral é condição essencial tanto para estruturar os currículos, como para subsidiar as práticas educativas. Uma opção para viabilizar essa educação transformadora, almejada no EMI, pode ser a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), pois propõe o ensino organizado na lógica dialética proporcionando uma reflexão ampliada da prática social, instrumentalizando os alunos para a compreensão da realidade, contribuindo para a democratização da sociedade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Buscando identificar as principais aproximações entre EMI e a PHC, foi realizada pesquisa bibliográfica identificando e comparando as principais concepções envolvidas nessa pedagogia e no EMI.

Para tanto, inicialmente resgatamos as concepções envolvidas no EMI, com base na obra de Marise Ramos, “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular” (RAMOS, 2008, p. 3). Em seguida, apresentamos as principais concepções envolvidas na PHC, com base na obra de Saviani e autores que estudam sua pedagogia. Por fim, discutimos as principais aproximações entre essas propostas, procurando demonstrar a pertinência da PHC como pedagogia alinhada aos princípios do EMI.

Assim, buscamos apresentar a PHC como uma possibilidade concreta para embasar a práxis pedagógica em resistência aos atuais retrocessos na educação e promoção da formação humana integrada.

1 Os sentidos da integração envolvidos na concepção do Ensino Médio Integrado

A concepção do EMI pode ser encontrada em Ramos (2008, 2014a, 2014b, 2017), que sintetiza os princípios envolvidos nessa modalidade de ensino em três sentidos envolvidos na compreensão do termo “integrado”.

1) Primeiro sentido: Da formação omnilateral

O primeiro sentido do termo é um entendimento de caráter filosófico que “expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo” (RAMOS, 2008, p. 3). É um princípio que tem como base a perspectiva de uma formação omnilateral.

Uma formação omnilateral pressupõe a possibilidade de experiências formativas que contemplem todos os sentidos da vida humana, que per-

mitam a compreensão dos conhecimentos e recursos que a humanidade produziu e que ajudem a desvelar e revelar as possibilidades que o indivíduo possui e possa vir possuir (RAMOS, 2014a).

Assim, integra o trabalho, a ciência e a cultura, “dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social” (RAMOS, 2008, p.3):

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p.3).

2) Segundo sentido: da indissociabilidade entre formação profissional e formação básica

O segundo sentido revela o aspecto ético, político do EMI, que demonstra seu compromisso com a juventude brasileira, oferecendo uma formação que atenda às necessidades da classe trabalhadora de prover-se, sem negar o acesso ao conhecimento geral que permite compreender a realidade de forma crítica e acessar outros níveis de escolaridade.

Desse modo, o EMI constitui uma travessia possível para a construção de uma nova realidade, opondo-se às políticas educacionais anteriores, que fomentaram a separação entre ensino profissional e médio, privando os indivíduos de uma formação plena e de acesso ao ensino superior, conforme Ramos defende:

Portanto, defendemos a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional por razões ético-políticas, posto que a profissionalização de jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para que o enfrentamento das adversidades econômicas seja feita mediante uma referência identitária relevante para os sujeitos, qual seja, a de ser profissional de uma área. Não obstante, o que perseguimos não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui. (RAMOS, 2018, p.15).

Nesse sentido, a autora afirma que a garantia da oferta do ensino médio integrado ao ensino profissional para a juventude brasileira, na perspectiva da educação unitária e entendido como uma “travessia para uma nova realidade” é, sobretudo, uma obrigação ética e política (RAMOS, 2018, p.15).

A autora reforça que a educação profissional não prescinde nem pode substituir a educação básica, mas que esse sentido considera a efetivação de um duplo direito: o direito à educação básica e o direito à educação profissional (RAMOS, 2014a).

3) Terceiro sentido: da compreensão da realidade em sua totalidade, como síntese de múltiplas determinações

O terceiro sentido é de natureza epistemológica e pedagógica, compreendendo a integração de conhecimentos gerais e específicos, superando a hegemonia do positivismo que fragmenta e hierarquiza o conhecimento (RAMOS, 2008).

Nesse sentido, a autora destaca a importância de trabalhar os processos de produção em suas múltiplas determinações, permitindo que conhecimentos de origem epistemológica diferentes se integrem como mediações que permitem a compreensão da realidade em sua complexidade, por isso reforça que a problematização dos processos produtivos é a chave para construção coletiva de um currículo integrado (RAMOS, 2014a).

2 Os elementos fundantes envolvidos na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica

Ao propor o Concreto como base de sua pedagogia, Saviani defende a compreensão do conhecimento como “algo enraizado na realidade, produzido pelos indivíduos, para os indivíduos e com os indivíduos” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 78).

Assim descreve o ensino e a aprendizagem como um movimento que vai do empírico, percepção sensorial imediata, para o concreto como síntese de múltiplas determinações, que permite superar a visão fragmentária e mediar a compreensão do real como totalidade, e é composto pelos elementos: Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social (SAVIANI, 2019).

Nesse processo, a prática social é comum a professor e alunos, ambos são agentes sociais no processo, no entanto, no início do processo diferenciam-se quanto ao nível de compreensão da prática social (SAVIANI, 2018), conforme o autor descreve:

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção da prática social envolve uma antecipação do que será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2018, p. 57).

A partir dessa percepção inicial da realidade ocorre a identificação das “questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em

consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57), este momento é chamado de problematização.

Do problema, surge a necessidade da instrumentalização que é considerada a apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários para resolver os problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Nesse processo, a escola cumpre o seu papel social oferecendo, aos educandos, os instrumentos necessários para que compreendam a realidade. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Nesse contexto cabe a pergunta: como transmitir⁵ os conteúdos? Cabe ao professor então elaborar a didática que permita essa instrumentalização, planejando o desenvolvimento das aulas, selecionando os conteúdos necessários, definindo os objetivos, escolhendo os métodos adequados e a forma de avaliação coerente (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Isso permite ascender na compreensão da realidade, culminando na “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2018, p.57), momento que o autor denomina catarse.

Assim, o ponto de chegada é a própria prática social, no entanto com uma alteração qualitativa:

Consequentemente, a prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2018, p. 58).

No entanto, esses momentos não devem ser confundidos com um passo a passo, e sim compreendidos como um movimento orgânico de mediação entre o singular e o universal, cujo desenvolvimento depende das variáveis envolvidas no contexto da prática pedagógica (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Observando o caráter crítico superador da proposta de Saviani e vislumbrando, na PHC, uma possibilidade para desenvolver práticas educativas coerentes aos princípios da formação humana integral, partimos dos elementos fundantes da PHC organizados por Gama (2015) (projeto histórico; concepção de ser humano; teoria do conhecimento; concepção de educação/escola; concepção de trabalho educativo) para, posteriormente, estabelecer aproximações do EMI com a referida pedagogia.

5 Na perspectiva de Saviani, o termo transmitir denota a necessidade de mediar o processo de apropriação do conhecimento, do saber objetivo construído historicamente pelo homem, assim não é compreendido na mesma acepção da educação bancária, mas é oposto dessa percepção.

1) Projeto histórico

A PHC emerge da necessidade de formular uma teoria pedagógica crítica que contribua para a superação da divisão de classes; das formas de dominação, privilégio e alienação presentes no capitalismo (GAMA, 2015).

2) Concepção de ser humano

A concepção de ser humano da PHC é fundamentada na obra de Marx e Engels, considerando que a essência humana coincide com a *práxis* (GAMA, 2015). Ao se apropriar da definição de ser humano definida pela teoria marxista, considera que o homem se constitui por meio das relações sociais, e afirma: “A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Nesse sentido, a própria existência humana se confunde com o trabalho, como forma de manifestação de vida: “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 154).

3) Teoria do conhecimento

Utiliza o Materialismo Histórico-Dialético, teoria do conhecimento que “estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social” (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019, p. 89). Assim, a base da PHC é o concreto, reforçando a importância da historicidade como forma de compreender a essência humana do trabalho, educação, ciência e tecnologia, e da dialética como método de análise que permite a compreensão do concreto em sua complexidade dinâmica e contraditória.

Pela lógica dialética busca-se compreender a realidade para além da aparência superficial das coisas, desnudando a superficialidade empírica e penetrando no real por meio da análise, a qual permite determinar suas relações internas e determinações, possibilitando a compreensão da realidade em sua totalidade (GALVÃO, LAVOURA, MARTINS, 2019).

Essa lógica “permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico” (GAMA, 2015, p. 74). Em síntese, consiste em “ir do todo à análise das partes e retornar/reconstruir a síntese de relações” (GAMA, 2015, p. 73).

4) Concepção de educação/escola

Para Saviani “o entendimento do homem como síntese de relações sociais significa que os seres humanos, para se constituírem como tais, necessitam se apropriar das objetificações humanas produzidas ao longo da história por aqueles que os antecederam” (2019, p. 99).

Por isso, a educação é entendida como uma atividade que coincide com a origem humana, visto que, a essência do homem “não é assegurada previamente, mas deve ser produzida por ele mesmo”. Assim, se faz necessário “aprender a produzir sua própria existência” e a “produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (SAVIANI, 2019, p. 98).

A escola surge da institucionalização da educação (GAMA, 2015). Originalmente a educação ocorre “de forma espontânea, assistemática, informal, portanto, de maneira indiferenciada em relação às demais práticas sociais” (GAMA, 2015, p. 75). Nesse contexto, trabalho e educação apresentavam uma identidade comum no trabalho, ou seja, no “ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas” se dava o processo de educação, onde “Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2019, p.98). Assim, segundo o autor: “Nessas condições, a educação identificava-se com a vida” (SAVIANI, 2019, p. 36).

No entanto, com a apropriação privada e os processos de desenvolvimento da produção ao longo da história, houve uma ruptura entre a educação e o trabalho, assim, a escola em sua origem é um espaço destinado ao trabalho intelectual e formação de futuros dirigentes (SAVIANI, 2019).

Historicamente, a formação intelectual foi negada aos trabalhadores sob diversos pretextos e formas, tornando a educação um objeto de constantes disputas entre diferentes projetos de sociedade. Por isso, posicionando-se em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, Saviani defende a necessidade de a escola possibilitar acesso ao saber sistematizado, à cultura letrada, aos clássicos, para que possam compreender a realidade de forma crítica iniciando a travessia para uma nova sociedade em que superem a opressão (SAVIANI, 2019).

Como reafirma na passagem: “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2018, p. 45).

5) Concepção de trabalho educativo

Para Saviani, “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” (SAVIANI, 2012, p.12-13).

Nesse sentido, o autor afirma que: “pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2019, p.43).

Por isso, Saviani se opõe a precarização do ensino destinado às camadas populares, valorizando a importância dos conteúdos: “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2018, p. 45).

Na perspectiva da PHC, o trabalho educativo, na educação escolar implica:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2019, p.43).

3 Aproximações entre Ensino Médio Integrado e Pedagogia Histórico-Crítica

Conforme demonstramos no tópico anterior, a pedagogia de Dermeval Saviani (PHC) é uma proposta de caráter contra-hegemônico, revolucionário, radicalmente historicista, que defende o ensino como prática social que deve promover a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, permitindo a compreensão da realidade em sua totalidade para superação das desigualdades impostas pelo capitalismo.

Por isso é reconhecida pela capacidade de responder “às necessidades históricas atuais no âmbito da educação, especificamente, quanto ao enfrentamento do esvaziamento curricular e rebaixamento da formação dos trabalhadores” (GAMA, 2015, p. 75). Sendo sua pertinência no EMI, defendida por Ramos “como a concepção e uma *práxis* coerente com as necessidades da classe trabalhadora” (2017, p. 21).

Observando as concepções envolvidas no EMI, é possível constatar diversas aproximações com a PHC, a começar pelo primeiro sentido da integração, onde Ramos afirma:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2008, p.4)

Podemos perceber que o EMI revela a mesma concepção de homem presente na PHC, ressaltando a importância do trabalho como princípio educativo. A proposta do EMI, portanto, coincide com Saviani, que compreende que os currículos devem guiar-se pelo princípio do trabalho como processo através do qual o homem transforma a natureza (GAMA, 2015), adotando como eixo de referência para o ensino médio a superação da contradição entre homem e trabalho (SAVIANI, 2007):

Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 160).

Ao corroborar a necessidade de adotar o trabalho como princípio educativo e resgatar a unidade indissolúvel entre teoria e prática (SAVIANI, 2007), surgem aproximações também com o segundo sentido da integração.

Esse sentido, corresponde ao compromisso ético-político do EMI em garantir a indissociabilidade entre formação geral e profissional, que é expresso em suas diretrizes ético-políticas: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes (RAMOS, 2008).

Dessa forma, ao tratar do EMI, Araújo e Silva (2017) ressaltam o papel da educação na superação de injustiças, não como lócus exclusivo, mas como espaço privilegiado para construção de valores da juventude. Os autores defendem que o EMI “se configura como uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural” (ARAÚJO, SILVA, 2017, p. 9).

Portanto, as diretrizes ético-políticas apontam para a semelhança do EMI em relação à concepção de educação/escola de Saviani, que defende a necessidade de superar as dualidades educacionais, garantindo acesso à cultura letrada, ao conhecimento sistematizado, como forma de superação das desigualdades sociais. Saviani (2019) reconhece o EMI como uma retomada em direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia por conter:

De algum modo, os germens de uma organização de ensino segundo a concepção de politecnia, pois contavam com uma infraestrutura que permitiria uma articulação direta entre trabalho intelectual e manual, entre formação teórica e preparo técnico, em suma, um tipo de ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna (SAVIANI, 2019, p. 305).

Nesse sentido percebe-se uma aproximação entre os princípios ético-políticos do EMI e projeto histórico da PHC, cujo objetivo é contribuir para a superação da divisão de classes; das formas de dominação, privilégio e alienação presentes no capitalismo (GAMA, 2015).

No entanto, Saviani (2019) defende que os princípios contidos no EMI só poderão se germinar como proposta superadora adotando a politecnia, como oposição radical ao “adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (SAVIANI, 2019, p. 307).

Considerando os atuais ataques à educação, que aprofundam a velha dualidade trabalho e educação e comprometem a aplicação da politecnia,

Ramos (2017) defende a necessidade de se resistir à atual contrarreforma, consubstanciada na Lei n. 13.415/2017, como compromisso ético-político com a formação integral:

Os desafios a serem enfrentados pelas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica implicam em não se dobrar de imediato, mas se valer de sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica para defender seus princípios, seus propósitos e seus projetos. Dessa forma, podem tornar-se aliadas do conjunto da educação nacional em defesa, e na realização, da educação pública, laica e de qualidade social (RAMOS, 2017, p. 22).

Nesse sentido, Saviani defende a importância dos Institutos Federais como espaços de resistência e referência para subsidiar transformações na educação:

[...] assegurando uma formação qualitativamente consciente de quadros que, pela pesquisa, produzirão os conhecimentos necessários para subsidiar a luta de educadores e de todo o povo brasileiro para derrotar o golpe e restaurar, num primeiro momento, o Estado Democrático de Direito. E, na sequência, transformar a democracia formal em democracia real, o que implicará a superação do capitalismo pela instauração de uma sociedade baseada na socialização dos meios de produção (SAVIANI, 2019, p. 312).

No entanto, para atender esse compromisso ético-político, é necessário avançar na construção das condições políticas e pedagógicas, para consolidar o EMI como um outro referencial de escola, que supere:

Uma formação precária, parcial, limitada por concepções economicistas, advindas da Teoria do Capital Humano, a qual reconhece a importância da educação apenas a partir do viés da economia, traz uma visão empobrecedora do papel da educação e tende a gerar seres igualmente precários, parciais e limitados (ARAÚJO, SILVA, 2017, p.10-11).

Por isso os autores reafirmam a necessidade de aprimorar o trabalho educativo, tendo em vista o compromisso ético político do EMI, salientando que: “As experiências de implantação do EMI apontam para a necessidade de serem tomados alguns cuidados para não corrermos o risco de negar a originalidade inicial deste projeto, o qual carregava, em si, uma perspectiva transformadora de educação” (ARAÚJO, SILVA, 2017, p. 24).

Assim, o EMI encontra subsídios na concepção de trabalho pedagógico na PHC, que se manifesta de forma radicalmente contrária à precarização do acesso ao conhecimento, defendendo a práxis pedagógica capaz de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.12-13).

Ao contrário de uma formação fragmentada, precária e alienada, o EMI busca desenvolver a compreensão da realidade em sua totalidade, o que envolve uma determinada concepção de prática pedagógica subsidiada por uma teoria do conhecimento. O terceiro sentido do termo integrado é

um sentido pedagógico, compreendido como a integração entre conhecimentos gerais e específicos que permite a compreensão da realidade em sua complexidade.

A importância dessa integração para a compreensão das múltiplas determinações da realidade é aprofundada por Ramos:

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado [...]

[...] Como teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata, vazia. Podemos afirmar, então, que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo (RAMOS, 2008, p. 17)

Segundo Ramos, integrar esses conhecimentos significa adotar o trabalho como princípio educativo, mesmo princípio sobre o qual a PHC orienta a construção do currículo escolar. Ao propor que o ensino médio seja guiado pela contradição entre homem e trabalho, a explicitação dos mecanismos do processo de trabalho e o aprofundamento da compreensão do trabalho na sociedade moderna (GAMA, 2015), a PHC é uma possibilidade concreta para subsidiar a construção do currículo no EMI.

Conforme Ramos, a construção do conhecimento mediada pelo trabalho como princípio educativo, também possui como premissa a abordagem dos conteúdos em uma perspectiva histórica, “que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais” (RAMOS, 2014b, p. 209), permitindo a compreensão do processo de desenvolvimento e apropriação dos conhecimentos para transformação da natureza e desenvolvimento humano. Resgatar a historicidade do trabalho também permite compreender aspectos necessários à superação da alienação e luta por uma nova sociedade, desvendando as relações sociais envolvidas e as formas de exploração nos diferentes modos de produção e educação (RAMOS, 2014b).

Além disso, percebe-se no terceiro sentido do EMI, um princípio epistemológico “que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva”, o qual exige um método “que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta” (RAMOS, 2008, p. 21), revelando assim o enraizamento do EMI no Materialismo Histórico-Dialético, que constitui a mesma teoria do conhecimento que dá embasamento à PHC.

O elemento central desta teoria é a Filosofia da práxis, que, segundo Ramos (2014b), orienta a formação de trabalhadores na escola levando a com-

preensão do homem como ser histórico-social e de sua essência como algo produzido “nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, forjando o processo de produção da existência humana” (RAMOS, 2014b, p. 208).

Além disso, a Filosofia da práxis envolve uma orientação epistemológica, pois “entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, construídas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência” (RAMOS, 2014b, p. 208).

Desse modo, do ponto de vista pedagógico, Ramos afirma que a Filosofia da práxis remete à PHC, pois “Trata-se de uma pedagogia que tem a categoria modo de produção como fundamento e sentido da educação” (RAMOS, 2014b, p. 208).

Essa análise nos permite compreender que a Pedagogia de Saviani, ao transpor o materialismo histórico-dialético para o trabalho educativo, propondo momentos que se articulam dentro da prática social (Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática social), constitui uma práxis pedagógica capaz de superar a visão fragmentária e mediar a compreensão do real como totalidade. Tal concepção integradora e histórico-dialética é esperada no EMI, constituindo um caminho seguro para construção de currículos e práticas educativas que tenham como base o trabalho como princípio educativo.

Por isso, reforçamos a afirmação de Saviani (2019) que, na atual conjuntura, não basta alertar para os perigos do tecnicismo, mas é preciso colocar em prática uma formação unificada, de base científica que articule os diferentes conhecimentos. Dessa forma, a PHC constitui uma estratégia possível para “além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (SAVIANI, 2019, p. 309).

Em tempos de obscurantismo, que refletem no esvaziamento curricular e aprofundam as desigualdades educacionais e sociais, defender o EMI, garantindo o acesso aos conteúdos que permitam a compreensão da realidade em sua totalidade, combatendo a alienação e desenvolvendo uma formação para o exercício pleno da cidadania, constitui um ato revolucionário. Isso exige uma postura filosófica, epistemológica e pedagógica que encontra na PHC, uma pedagogia contra hegemônica embasada no Materialismo Histórico-Dialético, uma ferramenta importante para sua materialização.

Considerações finais

Analisando as bases conceituais que fundamentam o EMI, é possível observar que está sedimentado na mesma base teórica que a PHC, assim, a pedagogia proposta por Saviani constitui uma fonte segura para subsidiar a construção de currículos e práticas pedagógicas em uma perspectiva humana integral.

Ao propor a organização do currículo centrado no trabalho, a PHC pode promover a integração entre o ensino médio e a formação profissional em uma perspectiva orgânica, de totalidade, por meio da aplicação do trabalho como princípio educativo, resgatando a unidade indissolúvel entre teoria e

prática, contribuindo para a percepção crítica da realidade e a transformação social.

Nesse sentido, a PHC além de orientar a práxis docente de forma a fortalecer o EMI, oferece subsídios para resistência aos retrocessos educacionais que acentuam a dualidade entre trabalho e educação, contribuindo para a manutenção e consolidação do EMI.

No entanto, dada a brevidade do capítulo não foi possível explorar os fundamentos didáticos dessa pedagogia, por isso recomendamos a leitura de Ramos (2014b), Gama (2015) e Galvão; Lavoura; Martins (2019) que apresentam em detalhes a aplicação da PHC no trabalho pedagógico.

Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA; C. N. N. Ensino Médio Integrado: uma formação humana para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA; C. N. N. (Org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal**. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

FRIGOTTO, G. *et al.* **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2018. p. 83-148.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da Pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. Tese (Doutorado), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, n. 18 (36), p.343-364, 2020.

RAMOS, M. N. **Concepção do ensino médio integrado**. Belém: SEDUC, 2008.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43.

RAMOS, M. N. Ensino Médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014a.

RAMOS, M. N. Filosofia da práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan-abr, 2014b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.