

CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA UMA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EMANCIPADORA

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY FOR AN EMANCIPATORY VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Thomas Willian Galgarotto Fumagalli

UNESP – Campos de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

thomaswf@hotmail.com | orcid.org/0009-0005-9384-8952

Orion Ferreira Lima

UNESP – Campos de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil

orionferreira@yahoo.com.br | orcid.org/0009-0003-7311-149X

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo refletir as contribuições da Pedagogia Histórico- Crítica para uma Educação Profissional e Tecnológica emancipadora. O texto se divide em quatro momentos. No primeiro momento, procuramos refletir os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir do legado do materialismo histórico e a centralidade da categoria do trabalho na compreensão do homem e da sociedade. No segundo momento, buscamos refletir os caminhos de encontros e desencontros da educação profissional e tecnológica no Brasil, sobretudo no que se refere às aproximações e distanciamentos entre educação básica educação técnica. No terceiro momento, procuramos analisar a importância da Pedagogia Histórico-Crítica na superação das dicotomias pedagógicas tradicionais e tecnicistas, mostrando seus limites, ao mesmo tempo que propomos um caminho contra-hegemônico à luz de uma perspectiva crítica. Por fim, pretendemos ao menos esboçar possíveis respostas à pergunta acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação, considerando o objetivo essencial da educação que é a humanização.

Palavras-chave: Humanização; Educação; Tecnológica; Emancipação; Autonomia.

CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY FOR AN EMANCIPATORY VOCATIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Abstract

The present work aims to reflect the contributions of Historical-Critical Pedagogy to an emancipatory Professional and Technological Education. The text is divided into four moments. Firstly, we seek to reflect the epistemological and philosophical foundations of Historical-Critical Pedagogy, based on the legacy of historical materialism and the centrality of the category of work in understanding man and society. In the second moment, we seek to reflect

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



the paths of encounters and disagreements in professional and technological education in Brazil, especially with regard to the similarities and differences between basic education and technical education. In the third moment, we seek to analyze the importance of Historical-Critical Pedagogy in overcoming traditional and technical pedagogical dichotomies, showing its limits, at the same time that we propose a counter-hegemonic path in the light of a critical perspective. Finally, we intend to at least outline possible answers to the question about the contributions of Historical-Critical Pedagogy to education, considering the essential objective of education, which is humanization.

Keywords: Humanization; Education; Technological; Emancipation; Autonomy.

CONTRIBUCIONES DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA UNA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EMANCIPADORA

Resumen

El presente trabajo pretende reflejar los aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica a una Educación Profesional y Tecnológica emancipadora. El texto se divide en cuatro momentos. En un primer momento, buscamos reflejar los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la Pedagogía Histórico-Crítica, a partir del legado del materialismo histórico y la centralidad de la categoría de trabajo en la comprensión del hombre y la sociedad. En el segundo momento, buscamos reflejar los caminos de encuentros y desacuerdos de la educación profesional y tecnológica en Brasil, especialmente en lo que respecta a las similitudes y distancias entre la educación básica y la educación técnica. En el tercer momento, buscamos analizar la importancia de la Pedagogía Histórico-Crítica para superar las dicotomías pedagógicas tradicionales y técnicas, mostrando sus límites, al mismo tiempo que propone un camino contrahegemónico a la luz de una perspectiva crítica. Finalmente, pretendemos al menos esbozar posibles respuestas a la pregunta sobre los aportes de la Pedagogía Histórico-Crítica a la educación, considerando el objetivo esencial de la educación que es la humanización.

Palabras-clave: Humanización; Educación; Tecnológico; Emancipación; Autonomía.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo refletir às contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma Educação Profissional e Tecnológica emancipadora. O texto se divide em quatro momentos: (1) os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica; (2) a educação profissional e tecnológica e seus caminhos de encontros e desencontros; (3) a importância da Pedagogia Histórico-Crítica na superação das dicotomias pedagógicas hegemônicas; (4) diálogos possíveis entre Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Profissional e Tecnológica: por uma educação emancipadora.

No primeiro momento, procuramos apresentar os fundamentos epistemológicos e filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica. A Pedagogia Histórico-Crítica é herdeira das bases teóricas do marxismo. Para a teoria

marxista, o desenvolvimento do homem e sua humanização acontecem por meio da categoria do trabalho, mediado pela linguagem. Graças ao trabalho, o homem consegue vencer às intempéries e transformar a natureza em favor da manutenção da sua vida.

No segundo momento, buscamos compreender os caminhos empreendidos pela educação profissional e tecnológica no Brasil a partir de um percurso histórico. Percebemos que houve no Brasil momentos de encontros e de desencontros entre educação básica e educação profissional.

No terceiro momento refletiremos sobre a importância da Pedagogia Histórico-Crítica na superação das dicotomias pedagógicas. Na esteira de Saviani (2012), a Pedagogia Histórico-Crítica procurou extrair do materialismo histórico sua crítica à sociedade capitalista e suas influências nos modelos educacionais hegemônicos. Veremos que as tendências tecnicistas e reprodutivistas procuraram cooptar a educação e representá-la como uma empresa capitalista, cujo funcionamento opera à luz da lógica de dominação e exclusão.

Por fim, empreendemos esforços no sentido de entrelaçar Pedagogia Histórico-Crítica e educação profissional e tecnológica. Nesse último momento, nossa intenção será de apresentar e esboçar ao menos algumas respostas à pergunta acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a educação. O fio condutor de nossas reflexões centra-se no objetivo essencial da educação que é a humanização e a Pedagogia Histórico-Crítica nos oferece elementos profícuos para pensar uma educação tecnológica crítica e autônoma.

1. Os Fundamentos Epistemológicos da Pedagogia Histórico-Crítica

A tradição filosófica de cunho metafísico tem postulado que o homem nasce com uma natureza humana, isto é, uma essência que o dignifica perante os demais seres que povoam o mundo. Esta compreensão essencialista do homem tem gerado na educação um sistema de crenças, segundo o qual, dada

a natureza humana imutável, os indivíduos possuem disposições naturais que se manifestam no modo como aprendem e elaboram o conhecimento.

Contrariamente à perspectiva essencialista, a Pedagogia Histórico- Crítica, protagonizada por Saviani (2011), cujas bases se encontram enraizadas na perspectiva histórico-crítica proposta por Vygotsky (1991), Leontiev (1978a), Duarte (2000, 1993) e Viotto Filho (2007), concebe o homem como ser histórico e, por essa razão, o conhecimento por ele produzido é historicamente construído.

A Pedagogia Histórico-Crítica é herdeira das bases teóricas do marxismo. Para a teoria marxista, o desenvolvimento do homem e sua humanização acontecem por meio da categoria do trabalho, mediado pela linguagem. Graças ao trabalho, o homem consegue vencer às intempéries e transformar à natureza a favor da manutenção da sua vida. Contudo, para entendermos a categoria do trabalho é preciso considerar o processo de superação das necessidades biológicas do homem e o papel que a consciência assume no processo de aprendizagem.

O processo de humanização, no entender de Leontiev (1978a) e Duarte (1993), surge quando o Homo Sapiens, por meio do trabalho, avança em direção à produção de bens materiais e simbólicos, a exemplo das artes, das ciências e da filosofia. O resultado do trabalho humano, sua transformação do ambiente natural em objetos artificiais que servem à manutenção da vida, permite além disso o estabelecimento de vínculos sociais mais estáveis, criando assim o que comumente compreendemos como sendo o mundo da cultura, ou seja, a produção de bens perenes que trazem a marca distintiva de um determinado grupo social.

Nesse sentido, a superação das necessidades meramente biológicas trazidas pelo advento do trabalho nos insere na dimensão da aprendizagem que depende de uma consciência e de uma intencionalidade. Por essa razão, a Pedagogia Histórico-Crítica, em termos conceituais, depende das contribuições da Psicologia histórico-cultural (VYGOTSKI, 1991b; LEONTIEV, 1978a).

De acordo com a Psicologia Histórico-Crítica, o ponto de partida epistemológico e filosófico é a dialética, pois segundo essa perspectiva, os eventos mentais não resultam de um desenvolvimento natural, como num processo de atualização de potencialidades previamente definidas, mas se formam a partir da relação entre o indivíduo e o mundo, superando contradições que emergem da atividade produtiva. Isso significa que o instrumento criado pelo próprio homem para modificar a natureza se interpõe entre ele mesmo e sua atividade, moldando assim sua consciência.

Para Leontiev (1978a), quando o homem constrói um instrumento capaz de transformar a natureza, ele se apropria, ao mesmo tempo, de operações motoras que estão nele incorporadas. Isso significa que novas aptidões estão se formando no bojo de funções superiores, que tornam a humanização possível. Esse processo não ocorre apenas no âmbito da produção de instrumentos materiais, mas também no universo dos fenômenos ditos culturais e intelectuais. No exemplo oferecido por Leontiev (1978a), encontra-se a linguagem, que é um processo segundo o qual o homem apropria-se de palavras que foram compartilhadas num lapso de tempo historicamente constituídas, bem como sua semântica compactuadas num determinado sistema cultural de código linguístico.

Aquilo que a tradição insiste em compreender como sendo o gênero humano, universal, imutável e acabado, a Psicologia Histórico-Cultural compreende como sendo um processo dialético de incorporação dos fenômenos da vida no interior da vida social. A humanidade é a incorporação histórica de tudo o que o homem conseguiu desenvolver ao longo de sua permanência no mundo e que foi conservado e transmitido a outras gerações, sob a forma de construtos simbólicos, como a linguagem, as artes e as ciências.

As funções psicológicas superiores foram desenvolvidas ao longo do processo evolutivo humano e garantiu ao homem ascender para além dos ditames naturais da vida. A apropriação da cultura e sua transmissão dependeram muito do desenvolvimento dessas funções superiores. Contudo, para uma melhor compreensão da importância destas funções se faz necessário

nos determos no conceito de estrutura postulado por Vygotsky (1991b). Na interpretação de Viotto Filho (2007, p. 58-9) há dois conceitos de estrutura em Vygotsky (1991b). O primeiro diz respeito às estruturas primitivas do sujeito, isto é, um todo psicológico natural instanciado pelas peculiaridades biológicas dos eventos mentais. O segundo, encontra-se circunscrito à esfera cultural, pois sua constituição é histórica e social e, portanto, superior. É essa segunda estrutura que contempla as ações psíquicas superiores como atenção voluntária, abstração e intencionalidade, que tem sua base neural, mas que resultam da emergência das interações sociais sempre mediada pela ação do trabalho com o intuito de poder modificar a natureza.

Dentre as inúmeras funções superiores, a relação entre palavra e pensamento constitui uma das mais significativas funções humanas. Por um lado, é preciso entender que esta relação não permite uma compreensão inatista do modo como pensamento e linguagem se relacionam. Linguagem e pensamento são processos muito bem elaborados, tecidos pelo homem no decorrer de suas interações históricas. Vygotsky (1993) privilegiou tanto esta relação que propôs ser a palavra o “microcosmo da consciência”.

O chamado pensamento verbal representa para Vygotsky (1993) o ápice da humanização, uma vez que, pela primeira vez, o som se articula em torno de um significado, construindo assim um conceito. É por meio da semântica que o sujeito pode compartilhar um mundo em comum e transmitir o legado das artes, das ciências e da filosofia. Assim, graças à aquisição semântica que o trabalho assume uma conotação social e se distancia da mera repetição mecânica das ações, pois encontra-se impregnado de sentido.

A linguagem como função superior é constantemente instanciada por signos, garantindo ao homem elevar-se acima das intempéries biológicas e constantemente ressignificar sua imagem de mundo. Por esta razão, Vygotsky (1995) postulou a lei genética geral do desenvolvimento humano. De acordo com o entendimento de Viotto Filho (2007), o desenvolvimento humano se coloca inicialmente no plano social e só posteriormente adentra na esfera intrapsíquica. Essa postura nos permite romper a crença essencialista de que as

funções superiores seriam inatas ao ser humano e construir uma compreensão de aprendizagem baseada nos fatores historicamente situados, como nos propõe a Pedagogia Histórico-Crítica.

1.1 Educação Profissional e Tecnológica: trajetória de encontros e desencontros

A trajetória da profissionalização no Brasil encontra-se vinculado ao surgimento das primeiras faculdades. Em 1808 foram criadas a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro da Bahia e em 1827 a Faculdade de Direito de São Paulo e Olinda em 1827. Esse vínculo tinha por objetivo atender aos interesses da família real que almejava um melhor funcionamento sanitário e jurídico para o país. (ORSO, 2020).

Na análise feita por Mourão (1989), o início do século XX, sob o governo de Nilo Peçanha, foram criadas 19 escolas de aprendizes que vieram a ser o germe das escolas técnicas. A intenção de Peçanha era modernizar o país por meio da instrução dos mais vulneráveis, dando-lhes condições de aprender uma profissão ao mesmo tempo em que se buscou mitigar os efeitos da ociosidade que se revelava numa vida devotada ao crime e aos vícios. A tentativa do governo era formar cidadãos moralmente aceitáveis para a convivência social.

Um outro marco importante para a profissionalização dos jovens no Brasil foi a criação do SENAI – Serviço Nacional na Indústria, sob o governo Getúlio Vargas em 1942 e quatro anos depois o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

A criação dessas escolas encontrou terreno fértil no processo de urbanização e crescimento econômico que vivia o país à época. Por um outro lado, a profissionalização dos jovens pertencentes à classe social menos favorecida escondia a intenção de limitá-los à formação técnica, deixando assim o ingresso nos cursos superiores um privilégio da elite brasileira. As contradições do próprio sistema capitalista que acirravam as desigualdades sociais encontravam-se eivada de ideologias do tipo: “pelo menos teve a

oportunidade de fazer um curso técnico”, sendo que aquele indivíduo poderia ter ido muito além em sua formação se as condições objetivas lhe fossem favoráveis.

A formação da elite brasileira é moldada pela necessidade de limitar uma parcela considerável de jovens à profissionalização média, ao mesmo tempo que reafirma o status quo de figuras que dominam o cenário político. No entender de Orso (2022), mesmo que alguns jovens tivessem alcançado o ensino superior, há algumas instituições que são marcadamente destinadas a elite dos detentores do poder econômico, reproduzindo assim a lógica capitalista da exclusão educacional.

Durante o período da ditadura militar no Brasil em 1971, houve uma reforma no cenário da educação básica a partir da promulgação da Lei 5.692/71, que previa que o ensino médio fosse todo profissionalizante. Era a implantação compulsória do ensino profissionalizante no então denominado segundo grau. Esse tipo de expediente representava o forte espírito autoritário reinante naquele momento histórico da educação brasileira. O governo argumentava que a profissionalização compulsória visava atender uma demanda da sociedade industrial que exigia cada vez mais mão de obra qualificada para o mercado, além de atender as demandas por mais vagas no ensino superior.

Na prática, contudo, essa lei não foi implementada, pois a falta de recursos materiais e humanos impossibilitou a expansão do ensino técnico para todo o segundo grau. Por outro lado, sua tentativa empobreceu o currículo, de modo que muitos estudantes acabaram por migrar para escolas privadas, a fim de garantir seu ingresso nas melhores universidades públicas, enquanto a imensa maioria permaneceu com um currículo deficitário que não lhe permitia nem o ingresso na universidade nem a formação técnica para o mercado de trabalho.

De acordo com Araújo (2015), com o advento da redemocratização do Brasil e o empenho em elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, a educação profissional aparece como uma das

modalidades de ensino que devem fazer parte do Sistema Nacional de Educação. O objetivo, segundo a lei, é preparar o cidadão para o mercado de trabalho, porém, a própria legislação não apresentava parâmetros muito claros de como a educação profissional deveria ser implementada.

A ausência desses parâmetros configurou terreno fértil para que fosse publicado o decreto nº 2.208/97, no qual previa a separação entre educação básica e educação profissional. No nosso ponto de vista, os agentes públicos responsáveis pela implementação da LDB demonstraram pouco conhecimento teórico e técnico acerca da educação profissional, pois ao publicar esse decreto desconsideraram o percurso da educação técnica e profissional no Brasil e não ofereceram alternativas para superar a dicotomia nascente entre ensino regular e ensino técnico, empobrecendo ambas as modalidades.

Ao final do governo Fernando Henrique Cardoso e início dos anos Lula em 2002, a educação profissional foi reintroduzida na agenda política. Em 2003 inicia-se uma série de debates e seminários públicos exigindo com que a educação profissional fosse mais bem estruturada e se tornasse uma política de Estado. O resultado de todo esse empenho acadêmico e de luta sindical resultou na publicação do decreto 5.154/2004 que integrou a educação profissional à educação básica. No entanto, esse decreto, por si só, não foi suficiente para tornar realidade essa integração. Era preciso ainda muita luta e empreendimento por parte da universidade em pensar uma agenda que unisse educação básica e educação técnica no país.

Com a criação do decreto nº 6.095/2007 que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, a integração entre educação básica e profissional foi retomada.

Por meio da criação dos Institutos Federais, a educação tecnológica e profissional foi valorizada bem como a atuação dos docentes que passaram a ter seus planos de carreira equiparados aos das universidades federais. Ao longo do período, percebemos que a educação tecnológica e técnica passou

por diversas mudanças que acabaram resultando ora em projetos de integração, ora em dissociação com a educação básica.

A história tem nos mostrado que os instrumentos legais se mostraram insuficientes para vencer essa dicotomia, sendo necessária uma nova proposta epistemológica capaz de integrar educação regular e educação tecnológica. Para isso é preciso projetar uma educação que não reduza seus objetivos a formar técnicos para atuar no mercado de trabalho, mas, além disso, cidadãos críticos, humanistas e defensores de uma educação emancipadora. Por essa razão, consideramos a Pedagogia Histórico-Crítica um modelo de educação humanístico, crítico e emancipador que pode nos ajudar a pensar a superação dessas dicotomias.

2. A importância da Pedagogia Histórico-Crítica na superação de dicotomias pedagógicas hegemônicas

A Pedagogia Histórico-Crítica nasce num contexto conturbado dos anos 70 no Brasil, momento pelo qual estava em vigor a ditadura militar. Em diversos âmbitos da vida social, a ditadura impôs seu *modus operandi*, contudo, é na educação que mais sentimos os seus efeitos deletérios. Disciplinas como sociologia e filosofia foram banidas do currículo e em seu lugar se impuseram Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, que tinham por objetivo desviar o foco de atenção em relação aos graves desrespeitos envolvendo os direitos humanos e a política de terror implementada pelo Estado.

Nesse momento surgiram inúmeros pensadores de tendências progressista como vozes de uma educação libertadora, tais como Caio Prado Junior, Florestan Fernandes, Paulo Freire, José Carlos Libânio e Demerval Saviani, sendo que nos delimitaremos a análise da Pedagogia Histórico-Crítica à luz do último autor. O ponto de partida das reflexões de Saviani sobre a Pedagogia Histórico-Crítica encontra-se no artigo intitulado “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3

da Revista da ANDE, em 1982. Em 1983, Saviani viria a publicar o livro Escola e democracia, no qual integrou o texto do ano anterior. Em seus trabalhos dos anos 80, Saviani procurou demonstrar que a Pedagogia Histórico-Crítica é herdeira de uma concepção dialética, advinda do materialismo histórico de Marx e com fortes aproximações com a psicologia histórico-cultural protagonizada por Vygotsky. [...].

O que Saviani procurou extrair do materialismo histórico para forjar a Pedagogia Histórico-Crítica é a crítica à sociedade capitalista e suas influências nos modelos educacionais. As tendências tecnicistas e reprodutivistas procuram cooptar a educação e representá-la como uma empresa capitalista, cujo funcionamento opera à luz da lógica de dominação e exclusão. Nas palavras de Saviani, o próprio termo Pedagogia Histórico- Crítica remete ao:

[...] 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. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (SAVIANI, 2012, p. 76).

Em sua obra Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, Saviani procurou apresentar o objeto principal da educação, que nada mais é do que um tipo muito peculiar de trabalho, um fenômeno que é exclusivo dos seres humanos, que exige um processo de trabalho para existir ao mesmo tempo que a própria educação é um processo de trabalho. (SAVIANI, 2012).

A educação como categoria do trabalho implica na compreensão daquilo que é possível produzir coletivamente, a saber, os bens materiais e imateriais e retransmiti-los às futuras gerações, considerando a singularidade de cada indivíduo que os apreende no processo. Contudo, essa transmissão não é caótica, mas acontece de forma sistemática e exige de um lado que os indivíduos possam assimilar os elementos culturais para que aconteça a humanização e, de outro lado, é preciso descobrir formas eficazes de se alcançar essa assimilação, de modo que ao final o próprio indivíduo seja capaz

de discernir o que é essencial do acidental, o principal do secundário e o fundamental do supérfluo. (SAVIANI, 2012).

Na visão de Martins (2013), a Pedagogia Histórico-Crítica trouxe inúmeras contribuições para pensar uma educação emancipadora, haja vista os princípios sob os quais a escola deve se fundamentar. O primeiro deles diz respeito ao objetivo principal da escola ao ensinar, a saber, a humanização dos indivíduos. O segundo trata de desenvolver as funções superiores da mente, superando as funções psíquicas primitivas. O terceiro é reconhecer que o tipo de atividade desenvolvida pela educação é de natureza escolar, ou seja, ela se dá na interação com demais participantes do processo educativo. O quarto diz respeito à compreensão de que a constituição de conceitos é a base sobre qual a mente se desenvolve e como a educação escolar cumpre seu papel. O quinto trata de reconhecer os limites dos conceitos gerados a partir do senso comum, pois esses não têm o poder de impactar o desenvolvimento psíquico como os conceitos científicos.

Diferentemente das pedagogias tecnicistas, comprometidas com o capitalismo e o liberalismo, a Pedagogia Histórico-Crítica reconhece que a educação deve se propor a humanizar os indivíduos e que nada lhe serve apropriar-se das técnicas se as funções superiores da mente humana não forem desenvolvidas.

Por essa razão, nos passos de Saviani (2012), a escola não deve se furtar ao seu propósito de ser uma instituição segundo a qual os alunos adentram para se apropriarem de instrumentos que lhes permitam aprender e significar o mundo. Isso significa que a alfabetização é a porta de entrada para o mundo, pois sem ela as crianças não teriam acesso as leituras necessárias ao desenvolvimento de sua cognição. Do mesmo modo se aplica às operações básicas das matemáticas, sem as quais não seria possível ler o mundo em seus caracteres matemáticos.

Na obra intitulada *Escola e Democracia*, Saviani (2008) nos convida a pensar a profunda vinculação que há entre educação e sociedade. Para melhor compreender a natureza e modo dessa vinculação, Saviani nos apresenta cinco

caminhos que o processo educativo deve percorrer sob a égide do método da Pedagogia Histórico-Crítica.

O primeiro caminho diz respeito à prática social. No entender de Saviani (2008) tanto o professor quanto o aluno são agentes sociais. Por essa razão, não é a preparação do aluno pelo professor nem da atividade como iniciativa do aluno, que o prepara, mas a prática social.

O segundo caminho é a problematização, momento no qual o aluno identifica os principais problemas a partir da prática social. Não se trata de um movimento cognitivo abstrato, oriundo do professor ou mesmo nasce de sua atividade intelectual. A proposta de Saviani (2008) é que o aluno empreenda pela prática social esforços na solução de problemas, mobilizando os conhecimentos necessários.

O terceiro caminho é da instrumentalização, que para Saviani (2008) trata da aquisição dos instrumentais culturais necessários para a luta e resistência da classe trabalhadora.

O quarto caminho, emprestado de Gramsci, é entendido por Saviani (2008) como sendo o momento da catarse, ou seja, é quando acontece a elaboração da estrutura em superestrutura no interior da vida psíquica. É por meio da catarse que se pode afirmar que houve a aprendizagem, pois ela reúne e mobiliza todos os caminhos anteriores. É por meio dela que se estabelecem rearranjos psíquicos superiores.

O quinto caminho é a culminância de todos os momentos anteriores. Para Saviani (2008), a prática social se constitui num movimento dialético em que a realidade é inicialmente compreendida de modo caótico, sincrético, como os alunos costumam apreendê-la, até a sua síntese, quando podemos elaborar uma imagem do mundo rica e extraordinária, contudo, sempre aberta e em contínua mudança.

3. Por uma educação emancipadora: Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Profissional e Tecnológica em diálogo

O ponto de partida de nossa reflexão nessa secção pode ser assim formulado a partir da seguinte questão: em que medida a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir com a Educação Profissional e Tecnológica em vista de promover uma educação emancipadora?

A proposta de uma educação emancipadora tem seu germe no iluminismo do século XVII onde os filósofos propuseram a emancipação da razão e a saída do homem do estado de menoridade. No texto intitulado Resposta à pergunta: o que é esclarecimento, Kant (1985, p. 100) assim afirma: “A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo”.

O iluminismo impregando dos ideais de emancipação da razão das antigas crenças religiosas, transferiu para a educação a responsabilidade de forjar um novo homem esclarecido de suas ações e detentor de autodomínio de suas paixões. Contudo, o projeto emancipador do iluminismo veio a ruir e encontrou seus limites com o advento das duas Grandes Guerras e o surgimento dos regimes totalitários na Europa.

Pensar que uma nação inteira dedicada às artes, às ciências e à filosofia como Alemanha promoveu e disseminou um regime de terror culminando na produção de máquinas da morte em campos de concentração, só atestam a falência de um projeto iluminista burguês, cujas bases se mostraram frágeis e insuficientes para emancipar o homem e retirá-lo de seu estado de menoridade.

O problema que envolve a pedagogia tradicional ou até mesmo a escola nova é que ambas insistem em conceber um modelo abstrato de educação, aos moldes do iluminismo francês, desconsiderando a prática social e o sujeito incorporado e situado historicamente.

As rápidas transformações tecnológicas e o surgimento da sociedade industrial avançada têm instigado a educação a dar respostas que promovam seu desenvolvimento. Contudo, não há progresso tecnológico dissociado da emancipação da consciência. É exatamente esse o ponto nevrálgico das pedagogias tradicionais e tecnicistas. De um lado, a pedagogia tradicional

concebia o aluno como alguém inteiramente passivo, uma tábula rasa, cujos conhecimentos seriam adquiridos inteiramente por meio do professor, detentor absoluto da verdade, do outro lado, as chamadas pedagogias novas faziam emergir a falsa ideia de autonomia do sujeito, onde se propunha ser o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem, sendo dispensável a figura do professor.

Entre esses dois extremos, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como um modelo de superação de caminhos insuficientes e limitantes das pedagogias hegemônicas apresentadas. Por essa razão, iniciamos nossa seção perguntando acerca das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para uma educação profissional e tecnológica emancipadora.

A categoria do trabalho constitui elemento relevante na educação profissional e tecnológica, seja porque ela é responsável por preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, ou porque é por meio do trabalho que a vida se torna possível na terra. Sem transformar a natureza o homem não consegue vencer as intempéries do tempo, do mesmo modo que não produz instrumentos que possibilitem seu desenvolvimento.

A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como um modelo educativo que muito pode contribuir para a educação profissional e tecnológica, uma vez que ela pensa a categoria do trabalho de forma sistemática. As bases teóricas do materialismo histórico fornecem as condições para pensar o processo de organização da educação profissional e tecnológica como instrumento de emancipação e libertação da classe trabalhadora. Não se trata simplesmente de formar técnicos, mas de formar indivíduos que conseguem ampliar sua visão de mundo, ao mesmo tempo que compreendem as contradições presentes na lógica capitalista.

Uma educação profissional e tecnológica comprometida com a emancipação não reduz o aluno a mero conhecedor de protocolos técnico-científicos, mas o torna participante do processo, dialetizando suas práticas e saberes. Sob à égide de uma educação integral, as relações de trabalho, bem como as relações de aprender, se tornam experiências sociais vivas. Isso implica

numa participação ativa dos sujeitos que mediante a ação reconfiguram e remodelam suas práticas a partir de uma socialização dialética. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005).

Para que a Pedagogia Histórico-Crítica se torne uma realidade no interior da vida acadêmica profissional e tecnológica é preciso que seus agentes não se furtem a dois compromissos essenciais: (1) compreensão dos mecanismos envolvidos na produção das práticas pedagógicas; (2) elaboração de um projeto emancipador de educação.

Quanto ao primeiro compromisso, tanto professores quanto alunos devem entender como a sociedade capitalista funciona e os mecanismos de exploração que resvalam nas práticas pedagógicas. Para isso é preciso se apropriar das concepções do materialismo histórico e aplicá-lo à realidade presente, considerando os aspectos históricos e dialéticos envolvidos nos avanços tecnológicos da humanidade.

A título de elucidação, podemos pensar o fenômeno da plataformização na educação que está retirando o conteúdo das práticas pedagógicas para atender aos interesses de empresas cada vez mais ávidas por vender softwares que prometem revolucionar a aprendizagem. No discurso ideológico dos defensores da plataformização, a única forma eficaz de aprender é manter a atenção e o engajamento do aluno na aula e isso só acontece se o processo for instanciado por meio digital.

Não temos a pretensão de desconsiderar o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica como sendo absolutamente dispensáveis. O que se pretende problematizar é seu caráter eminentemente digital para estabelecer um processo de ensino-aprendizagem exitoso. Ao que nos parece, desprezar as formas analógicas, como livros, aulas expositivas, dentre outras formas educativas de ensinar é renegar o arcabouço cultural produzido pelo homem ao longo de sua história. Para inovar não é preciso desprezar ou mesmo renegar a história, mas dialetizá-la ao ponto de que alunos e professores de gerações e cosmovisões diferentes se encontrem numa experiência rica de interação e aprendizado.

A respeito do segundo compromisso, de construir um projeto educativo emancipador, é preciso ter em mente que se faz necessário pensar um projeto político pedagógico que contemple a reflexão crítica e a autonomia no desenvolvimento do currículo. Um erro muito comum ao se propor um currículo emancipador é pensar que esse processo está sob a responsabilidade de algumas disciplinas, geralmente das ciências humanas como filosofia, história, ciências sociais, geografia, entre outras, o que constitui uma falácia. Toda a educação profissional e tecnológica deve estar impregnada do espírito emancipador. Isso significa que na prática, professores e alunos, independentemente dos cursos ou áreas do conhecimento, devem empreender esforços no sentido de tornar efetivo o objetivo da educação que é humanizar os indivíduos.

Um outro aspecto envolvido na construção de um projeto emancipador é pensar a formação do professor como alguém que faz da prática social um instrumento de emancipação nas suas próprias práticas pedagógicas. Aqui se destaca a importância de pensar projetos de extensão comunitária em que o docente, juntamente dos alunos, mergulhem na realidade da comunidade local.

Os projetos de extensão comunitária constituem momentos importantes para a educação profissional e tecnológica, pois enriquecem o currículo do aluno do mesmo modo que torna a experiência do professor comprometida com a prática social. Ao interagir com a comunidade, a instituição acadêmica deixa sua posição centralizadora e dominadora do saber e passa a construir coletivamente os saberes e práticas em conjunto com a comunidade.

O primeiro passo para uma educação eminentemente emancipatória seria resgatar o poder da palavra no interior da vida social. A violência física, a tortura e a coerção moral depõem contra a palavra e, conseqüentemente, contra todo o arcabouço simbólico e cultural construído pelo homem até o presente momento. Diferentemente dos animais, o homem é a única espécie capaz de sentar-se ao redor de uma mesa e discutir se fará ou não guerra, se usará ou não do seu poder militar para coagir seu inimigo a ceder às suas exigências. A palavra se torna meramente instrumental, quando o homem

utiliza de expedientes anticivilizatórios, comprometendo a permanência da vida sobre a terra.

À guisa de conclusão, é preciso insistir na categoria do trabalho, pois, segundo Leontiev (1978a), é graças a ela que podemos pensar uma educação para a emancipação. O que torna isso possível é o próprio ato educativo que estabelece uma mediação entre o homem e natureza, o homem e a cultura na reconstrução da história. Isso impõe sobre a educação uma responsabilidade ética, na medida em que cabe a ela mobilizar as capacidades cognitivas superiores, com o intuito de superar os instintos destrutivos que acercam a humanidade e garantir que os direitos humanos sejam respeitados.

Referências:

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 93-106.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional. **Cadernos do programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná**, Curitiba, 2009.

DUARTE, N. “A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vygotsky e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar”. In: **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 71, número especial, julho, 2000. p. 79-115.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa / Portugal: Horizonte universitário, 1978a.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

LÚRIA, A. R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 21-37. MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Alínea, 2007.

MARTIN, L. M (2013). Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 5(2), 2013, 130–143.

MOURÃO, Eliana. **O desafio vem da Montanha: História do Senai em Minas Gerais**. Belo Horizonte: MG. SCD., 1989. ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública**. Uberlândia: editora navegando, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação**. In: *Educere et Educare. Revista de Educação*, vol. 2, número 3, jan/jun. 2007, p.49-68.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.