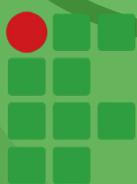


PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:

da prática social
inicial à prática
social final

Simone Maria Gomes de Sousa Pereira
Eliane Maria Pinto Pedrosa

São Luís - 2021



**INSTITUTO
FEDERAL**
Maranhão



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

FICHA TÉCNICA

Texto: Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

Revisão: Eliane Maria Pinto Pedrosa

Diagramação: Pietro José Ribeiro Machado

SOBRE OS AUTORES

Simone Maria Gomes de Sousa Pereira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Profissional em Rede (ProfEPT) do IFMA Campus São Luis/Monte Castelo. Possui Especialização em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Federal do Maranhão; Especialização em Supervisão Escolar pela Faculdade de Tecnologia Ateneu – Fortaleza-CE e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora e Supervisora da Rede Estadual de Educação.

Eliane Maria Pinto Pedrosa

Graduada em PEDAGOGIA, com Mestrado em Educação Profissional e Doutorado em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/UFMT. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA/ Campus São Luis/ Monte Castelo. Professora efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfPET/IFMA. Professora do Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. Atualmente é Coordenadora Institucional do Programa de Formação de Professores de Educação Básica - PARFOR. Consultora ad hoc da FAPEMA. Tem experiência profissional na área de Educação, com ênfase em Currículos, Formação de Professores, Didática e Metodologia do Ensino, Avaliação Educacional, Planejamento e Políticas Educacionais, Educação e Trabalho, Educação e Ensino em Ciências da Natureza e Matemática. Possui publicações em Periódicos Científicos, Revistas e Livros voltados para as temáticas de Formação de Professores, Currículo, Educação e Trabalho, Educação e Ensino em Ciências da Natureza e Matemática.

P436p

Pereira, Simone Maria Gomes de Sousa.

Proposta didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: da prática social inicial à prática social final/ Simone Maria Gomes de Sousa Pereira, Eliane Pinto Pedrosa - São Luis, 2020.

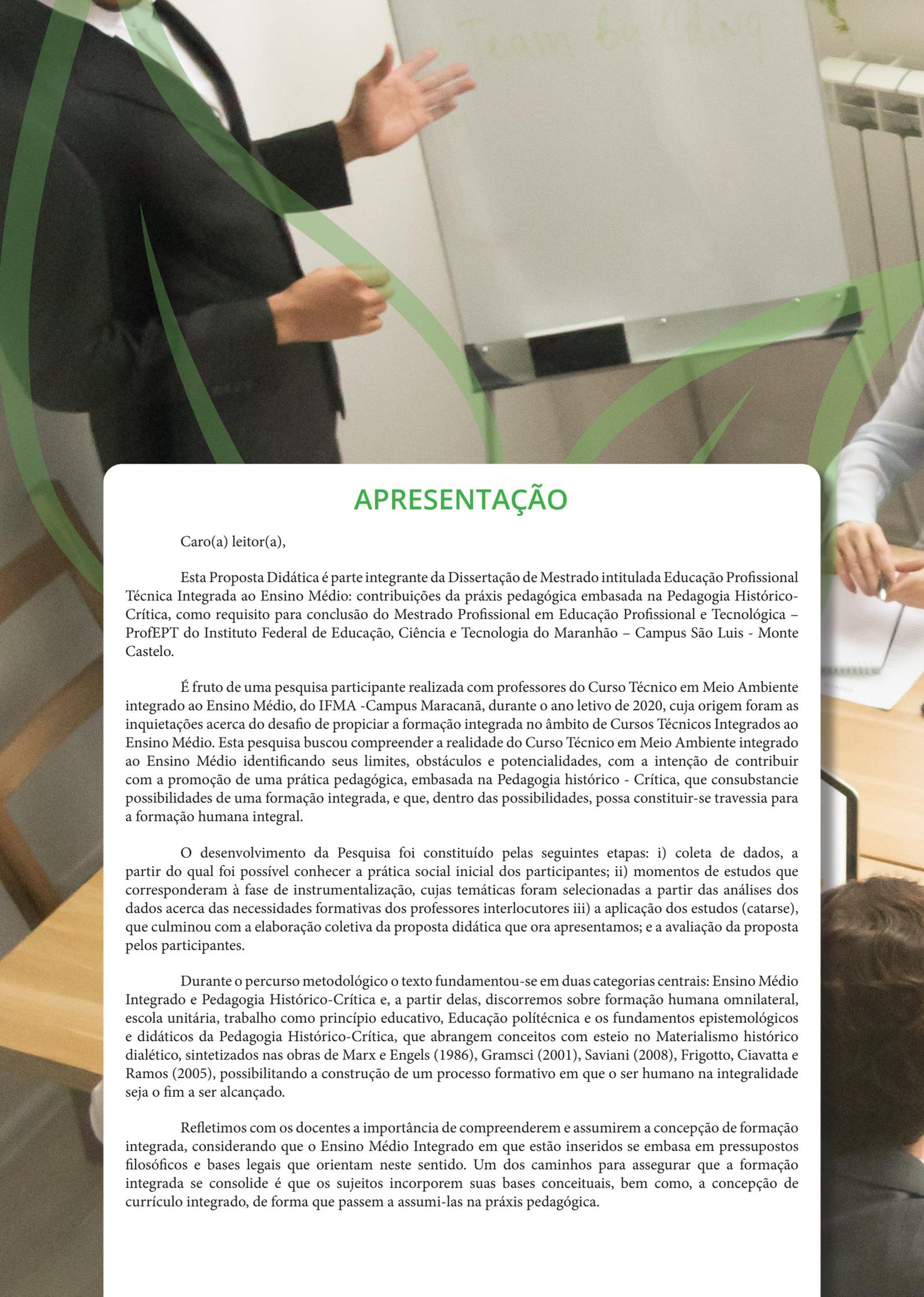
50 fls.:il.

Produto da Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luis/ Monte Castelo 2021.

1. Didática. 2 Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Prática Social. 4. Ensino Médio Integrado. 5. Produto Educacional. I. Título.

CDU: 37.02+37.013.73

ISBN 978-65-00-17335-2.



APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a),

Esta Proposta Didática é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio: contribuições da práxis pedagógica embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, como requisito para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São Luis - Monte Castelo.

É fruto de uma pesquisa participante realizada com professores do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, do IFMA -Campus Maracanã, durante o ano letivo de 2020, cuja origem foram as inquietações acerca do desafio de propiciar a formação integrada no âmbito de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Esta pesquisa buscou compreender a realidade do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio identificando seus limites, obstáculos e potencialidades, com a intenção de contribuir com a promoção de uma prática pedagógica, embasada na Pedagogia histórico - Crítica, que consubstancie possibilidades de uma formação integrada, e que, dentro das possibilidades, possa constituir-se travessia para a formação humana integral.

O desenvolvimento da Pesquisa foi constituído pelas seguintes etapas: i) coleta de dados, a partir do qual foi possível conhecer a prática social inicial dos participantes; ii) momentos de estudos que corresponderam à fase de instrumentalização, cujas temáticas foram selecionadas a partir das análises dos dados acerca das necessidades formativas dos professores interlocutores iii) a aplicação dos estudos (catarse), que culminou com a elaboração coletiva da proposta didática que ora apresentamos; e a avaliação da proposta pelos participantes.

Durante o percurso metodológico o texto fundamentou-se em duas categorias centrais: Ensino Médio Integrado e Pedagogia Histórico-Crítica e, a partir delas, discorremos sobre formação humana omnilateral, escola unitária, trabalho como princípio educativo, Educação politécnica e os fundamentos epistemológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica, que abrangem conceitos com esteio no Materialismo histórico dialético, sintetizados nas obras de Marx e Engels (1986), Gramsci (2001), Saviani (2008), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), possibilitando a construção de um processo formativo em que o ser humano na integralidade seja o fim a ser alcançado.

Refletimos com os docentes a importância de compreenderem e assumirem a concepção de formação integrada, considerando que o Ensino Médio Integrado em que estão inseridos se embasa em pressupostos filosóficos e bases legais que orientam neste sentido. Um dos caminhos para assegurar que a formação integrada se consolide é que os sujeitos incorporem suas bases conceituais, bem como, a concepção de currículo integrado, de forma que passem a assumi-las na práxis pedagógica.

Ademais, compreendemos que a Pedagogia Histórico-Crítica poderá contribuir efetivamente para uma prática formativa de concepção integrada, uma vez que mantém interface com os pressupostos que fundamentam esta prática, tendo como esteio a metodologia dialética, que traduzida didaticamente por Gasparin (2012), ganha vida no movimento dialético prática-teoria-prática. O referido autor ao formular a proposta didática da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) aponta sua dinamização em cinco etapas, as quais são assim descritas: Prática Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

Com atenção para cada uma destas etapas, planejamos a elaboração do produto que aqui apresentamos. Inicialmente ele foi planejado para ser executado de forma presencial, como antes já explicamos, contudo, em virtude do isolamento social decorrente da Pandemia do Covid-19, este trabalho foi desenvolvido de forma síncrona e assíncrona, e, na medida do possível, sua elaboração se deu de maneira coletiva, com a contribuição de professores interlocutores deste estudo.

Com a finalidade de constituir-se em uma alternativa metodológica para a formação integrada na perspectiva da Formação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, esta Proposta Didática está organizada da seguinte forma: Apresentação Sessão 1: As Bases Conceituais da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio; Sessão 2: Os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica; Sessão 3: Sugestão de Plano na perspectiva histórico-crítica; Sessão 4: Sugestão de Proposta Didática a partir dos pressupostos teórico-metodológicos de Gasparin (2012) que buscou traduzir a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) para uma didática, que tivesse como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético; 5) Considerações finais; 6) Bibliografia.

A expectativa é que essa Proposta Didática possa contribuir para a formação integrada, no contexto da Formação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.

SUMÁRIO

1	AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	05
2	OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	11
3	ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	17
3.1	Planejamento Didático embasado na Pedagogia Histórico-Crítica	19
3.2	A Metodologia da Proposta em 5 passos	21
4	AValiação DA PROPOSTA DIDÁTICA	41
5	NOSSAS CONSIDERAÇÕES	43
	BIBLIOGRAFIA	44
	APÊNDICE A	47

1 AS BASES CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Os fundamentos que embasam esta pesquisa nos fazem compreender que a relação entre trabalho e educação se assenta na concepção materialista histórica e dialética do homem enquanto ser social e histórico e, a partir dos estudos de Marx, entendemos que a constituição da natureza humana está relacionada com a própria forma do homem produzir a existência material e social, por meio do trabalho, no decurso da história. Na

relação que o homem estabelece com a natureza e com os outros homens é que são elaborados e reelaborados os conhecimentos, a cultura, a tecnologia e a própria humanidade. Nesse movimento os indivíduos se educam e criam os instrumentos que medeiam a educação das gerações futuras. Portanto, para intervir na realidade produzindo sua existência, o homem também, dialeticamente, foi criando o seu jeito de educar, o qual busca responder aos problemas e necessidades que a cada momento histórico se apresentam.

Marx em *O Capital* (1983), explicitou que o trabalho é um intercâmbio entre o homem e a natureza por meio do qual são produzidos os bens materiais necessários à existência humana. Destacou a dimensão teleológica do trabalho que se expressa por ser síntese entre subjetividade e objetividade, isto é, entre consciência e realidade objetiva natural. Ao projetar na consciência o fim a ser atingido e ao agir de modo intencional sobre a natureza, o homem produzirá uma nova realidade, não mais a natural, mas a realidade social. Deste modo, “[...] ao trabalhar o homem produz não apenas os objetos externos, mas também se produz a si mesmo e as suas relações sociais” (TONET, 2016, p.118). Só os homens ao transformarem a natureza, também produzem a própria natureza humana. A esse respeito, pela via do pensamento marxista, Lessa e Tonet (2008, p.18) afirmam que

[...] Entre os homens a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas. Em primeiro lugar, porque a ação e seu resultado são sempre projetadas na consciência antes de serem construídas na prática. É essa capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) que funda, para Marx (1983), a diferença do homem em relação à natureza, a evolução humana.

Diversamente dos animais, os homens têm, antes de qualquer outra coisa, que produzir os meios necessários ao seu próprio existir. Com esse entendimento, Marx (1983) afirma ser o trabalho a fonte primária do agir humano, o ato ontológico-primário do ser social, pois o homem, para poder existir, teve de realizar a ação fundamental de transformação da natureza, por meio do ato de trabalho.

É com base nas concepções de Marx e Engels (1986), Gramsci (2004), Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), dentre outros, que discorreremos sobre as bases conceituais da integração da Educação Profissional e Tecnológica com a Educação Básica. Porém, ao tratarmos da integração da Educação Profissional com a Educação Básica, é importante referir que a luta por uma Educação integrada, comprometida com a formação humana integral tem sua origem “[...] na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 86).

As bases conceituais da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio têm como esteio os fundamentos da educação socialista já discutida, que se traduzem em formação integral e omnilateral, o trabalho como princípio educativo, a formação politécnica e a integração dos conhecimentos científicos e técnicos a partir de um currículo integrado, como destacam Ramos (2008), Moura (2007) e Ciavatta (2005), dentre outros. Significa a adoção de pressupostos que busca a superação da concepção de educação profissional desvinculada da educação básica, conforme previsto pelo Decreto nº. 2.208/97.

A promulgação do Decreto nº. 5154/2004 e a revogação do Decreto referido acima estabeleceu a possibilidade de articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, garantindo a oferta de cursos integrados, que contemplam, simultaneamente, as finalidades da formação geral e da formação profissional.

No Documento Base da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (BRASIL,2007b) há o entendimento de integração em que educação profissional e ensino médio se complementam, conformando uma totalidade, tendo em vista a formação da classe trabalhadora no sentido de sua autonomia e emancipação.

Esse dispositivo oficial destaca a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos e técnicos que poderá se materializar por meio de um currículo integrado, evidenciando que este currículo significa mais que apenas articular as disciplinas da formação geral com as disciplinas da formação profissional. Para tanto considera necessário ampliar a análise do conceito de integração em três sentidos: como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; como relação entre as partes e a totalidade na proposta curricular (BRASIL, 2007b).

Para Ramos (2008), o primeiro sentido de integração é o filosófico, ou seja, trata da concepção de formação humana na qual se integram, durante o processo formativo, as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social do ser: o trabalho, a ciência e a cultura.

O trabalho se traduz nos sentidos ontológico e histórico. No sentido ontológico significa um processo inerente ao ser humano, constituidor da humanidade dos indivíduos, nas dimensões individual e coletiva. Por outro lado, significa, também, prática econômica associada aos diversos modos de produção configurados nos diferentes períodos históricos. Sendo assim, se expressa como princípio educativo tanto na perspectiva do trabalhador como do capital, a serviço dos interesses do mercado (RAMOS, 2008).



Assumir o trabalho como princípio educativo na direção dos interesses do trabalhador, implica:

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8).

No que se refere à ciência, a autora evidencia que corresponde aos conhecimentos produzidos pela humanidade nas relações de trabalho. A cultura, por sua vez, relaciona-se aos valores éticos e estéticos que devem orientar as normas de conduta de cada sociedade (RAMOS, 2008).

O segundo sentido da integração que destacamos refere-se à relação da educação profissional com a educação básica, consubstanciada pela Política Nacional mediante o Decreto nº 5154/2004, como antes explicitado. Para tanto, é substancial a vontade política, o compromisso ético de gestores educacionais e professores no sentido de contribuir com a travessia para o rompimento da dualidade do ensino, para o qual uma prática educativa consciente que favoreça tal integração é fundamental.

É válido destacarmos que a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional deve seguir as diretrizes ético-políticas preconizadas na legislação específica: integração dos conhecimentos gerais e específicos; elaboração do conhecimento a partir das dimensões mencionadas no primeiro sentido da integração: trabalho, ciência e cultura; construção de emancipação pelos trabalhadores, no sentido de potencializá-los a tornarem-se dirigentes.

O terceiro sentido da integração refere-se à relação entre as partes e a totalidade na proposta curricular, ou de outro modo, significa integrar conhecimentos gerais e específicos formando uma totalidade curricular, sem fragmentações e hierarquizações do currículo, o que não se configura como uma tarefa fácil para os professores, se considerarmos que a formação da maioria destes se deu em um contexto educacional contrário a essa concepção (RAMOS, 2008).

A partir de Kuenzer (2007, p. 35), compreendemos que a crescente cientificação da vida social e produtiva, gerada pelo desenvolvimento científico e tecnológico requer um trabalhador com capacidade de se apropriar do conhecimento científico, tecnológico, político e cultural, considerando que a simplificação do trabalho se deu em função da complexificação da tecnologia, através do desenvolvimento científico.

Dessa forma, trabalho e ciência, historicamente separados, voltam a formar uma unidade, mediada pelo processo produtivo, impondo demanda de formação de um novo perfil de trabalhador capaz de atuar na prática, desenvolver trabalho técnico e ao mesmo tempo intelectual (KUENZER, 1989; 2007; KUENZER, GRABOWSK, 2016).

Por outro lado, Kuenzer (2002) ressalta que as formas de organização e gestão do trabalho na contemporaneidade, embora apresente uma aparente reconstituição da unidade do trabalho frente aos limites da divisão técnica, de fato não consegue superar a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, visto que “se constitui em mecanismo interno às práticas educativas e, portanto, insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão” (KUENZER, 2002, p. 81).

Nesse sentido, compreendemos que o Decreto nº 5.154/2004 criou uma possibilidade para a construção de um novo projeto de educação cuja tarefa seja a de contribuir com a transformação social ampla e emancipadora. Para tanto, é fundamental a educação estabelecer relação com o trabalho, o que implica estar embasada na concepção de politecnia, de visão marxiana, conforme defende Saviani (2007), de forma que seja capaz de promover uma formação integral por meio do domínio dos conhecimentos técnico-científicos, articulado aos conhecimentos de base social e cultural.

O que se coloca como possibilidade é uma educação na perspectiva da formação humana, que tenha como foco o ser humano em detrimento dos interesses do capital e que leve em consideração a realidade social em que os sujeitos do processo educativo estão inseridos, permitindo uma análise crítica da realidade social.

Outra concepção importante à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é da escola unitária, que para Gramsci (1989, p. 118) significa: [...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. A formação integrada que defendemos deve ser capaz de possibilitar o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas dos indivíduos a qual se volta, no sentido de sua formação plena.

Ciavatta (2012), ao discorrer sobre a formação integrada, afirma que tal proposta busca recuperar o ser humano na sua integralidade, cindido historicamente pela divisão social do trabalho, para tanto, utiliza o termo integrar no sentido de tornar inteiro, para explicitar que a educação geral deve ser inseparável da educação profissional em todos os espaços onde ocorra a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos ou nos processos educativos.

Nesta mesma direção, o conceito de integração implica perceber a educação como uma totalidade social, compreendendo-a a partir das múltiplas mediações históricas, capaz de promover a emancipação do ser humano: “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2012, p. 85).

A integração curricular por sua vez, tem como referência conceitual, atribuída por Ramos (2009; 2010), os seguintes sentidos: filosófico, epistemológico e político. O sentido filosófico expressa a concepção de formação humana na perspectiva omnilateral, de desenvolvimento de todas as potencialidades dos sujeitos, por meio de processos formativos que englobem a formação científica, tecnológica, humanística, política e estética, contrapondo-se à formação unilateral e mutilada, em que o foco principal é formar o cidadão produtivo, resultado do trabalho alienado, sob a lógica capitalista (ANTUNES, 2009).

Marx e Engels (1978) ao tratarem o conceito de omnilateralidade discutem a necessidade de homens completos com faculdades desenvolvidas em todos os sentidos. Significa levar o sujeito ao desenvolvimento de uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, à fruição dos bens materiais e espirituais, sobretudo dos bens espirituais (SOUZA, 2013).

Dentro dessa lógica situa-se o sentido filosófico da integração, haja vista ter como princípio a formação do ser humano completo. Sendo assim, a formação omnilateral implica a integração das dimensões que constituem a vida e estruturam a prática social, a saber: trabalho (no sentido ontológico e histórico), conhecimento (envolvendo a ciência e a tecnologia) e cultura (RAMOS, 2009; 2010; 2017).



Tais conceitos são considerados por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2018), Moura (2010), entre outros autores, como estruturantes da formação integrada na perspectiva humana, entendendo a ciência e cultura como: conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pela humanidade em busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais, bem como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2018, p.).

A tecnologia tem o sentido de conhecimento formalizado orientado para um fim prático e sujeito a normas e critérios estabelecidos socialmente, refletindo o comportamento criativo e eficaz do homem; objetiva aquilo que a subjetividade humana produz como criatividade. (MACHADO, 2010, p. 86). Assim, tecnologia envolve tudo aquilo que o ser humano produz para transformar e construir a realidade física e social, atravessando todas as atividades humanas.

No que se refere ao sentido epistemológico há o entendimento da realidade como uma totalidade dialética, síntese de múltiplas determinações históricas construída pelos seres humanos, à medida que produzem sua existência. Para conhecer essa realidade, faz-se necessário apreender os fenômenos e relações que constituem a totalidade (Ramos, 2012).

Para tanto, é importante compreender o conhecimento como uma totalidade. Daí decorre a necessidade de um tratamento metodológico no processo de ensino e aprendizagem, capaz de reorganizar as relações que compõem a totalidade concreta que se pretende apreender. Assim, a interdisciplinaridade é ressignificada, por possibilitar a “reconstituição da totalidade pela relação entre conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência, representados em disciplinas” (Ramos, 2012, p. 116).

Então, a interdisciplinaridade passa a se constituir um princípio organizador do currículo e um método de ensino e aprendizagem, visto que permite relacionar os conceitos das diversas disciplinas que compõem o currículo, a partir de questões concretas, de maneira que o estudo dos problemas relacionados a um processo produtivo pode ser feito a partir das suas múltiplas dimensões: econômica, social, política, cultura e técnica, entre outras (BRASIL, 2007).

Partindo desse entendimento, o sentido epistemológico fundamenta-se na integração entre os conhecimentos, entendendo que os mesmos compõem uma totalidade. E assim, não teria sentido uma organização curricular em que conhecimentos gerais e específicos não fossem integrados, formando uma unidade. Já o sentido político, está ancorado na concepção de educação geral de forma inseparável da educação profissional, em todos os espaços e níveis em que ocorre a preparação para o trabalho, superando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.



Em Ramos (2017), compreendemos que o sentido político tem dois pressupostos: primeiro, que não se pode admitir formação profissional sem que esteja vinculada à apropriação dos conhecimentos que estão na base da produção moderna em todas as dimensões; e o segundo é que não se concebe que a estrutura educacional se organize de forma dicotômica, separando educação básica da educação profissional.

Ainda sob o esteio da integração, devemos compreender que os conteúdos sistematizados os quais os estudantes necessitam acessar através das instituições escolares, representam a apropriação da realidade material e social pelo homem. Para tanto, é fundamental que a organização curricular considere dois princípios filosóficos: a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para atender às suas necessidades e, desta forma, produz conhecimento e transforma a si mesmo. O segundo princípio é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, no qual um fato ou muitos fatos podem ser racionalmente compreendidos pela determinação da relação que os constituem (KOSIK, 2002).

Neste sentido, podemos ampliar o sentido de currículo integrado como possibilidade de compreender o real como totalidade, que significa ter a compreensão global do conhecimento.

Partindo da concepção de formação integrada, a partir da apreensão das bases conceituais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) integrada ao Ensino Médio, vislumbramos suas imbricações com os pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica e como possibilidade do fortalecimento de uma práxis criadora, para uma possível e concreta efetividade ao processo de formação profissional técnica de caráter humanista, omnilateral e emancipatória.

¹Atente-se ser apenas uma ou duas entre a pletora de sistemas educativos que vem a escola nas funções sociais (o grupo), antropológicas (cultura) e instrutivas (formação) cf: GONÇALVES, nãdia Gaiofatto. Fundamentos históricos e filosóficos da educação brasileira. Curitiba: ed. IBPEX Ltda, 2005 p. 91.

2 OS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS, PSICOLÓGICOS E DIDÁTICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

De acordo com Saviani (1994), a Pedagogia Histórico-Crítica representa a superação da visão crítico-mecanicista, crítico a-histórica para uma visão crítico-dialética. É histórico-crítica porque significa a compreensão da Educação a partir do seu desenvolvimento histórico-objetivo, vinculado à transformação social. Seus pressupostos apontam para a concepção dialética da história e compreende a educação escolar como oriunda de um processo de transformação histórica.

[...] o que 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, 2013, p,76).

Para Saviani (1994) a Pedagogia Histórico-Crítica se fundamenta numa concepção radicalmente histórica, partindo da compreensão do homem como um ser que se constitui historicamente e o processo educativo como um processo pelo qual os indivíduos de cada geração e de cada sociedade incorporam a produção histórica humana desenvolvida ao longo dos tempos. É possível observar que uma concepção crítica de homem, de sociedade e de educação fundamentam esta Pedagogia,

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica é possível compreender-se a sociedade na qual estamos inseridos, ou seja: uma sociedade organizada sob o esteio do Capital, marcada pela contradição entre o domínio do Capital sobre o Trabalho. Porém, para chegar a esse nível de compreensão, será necessária a apropriação crítica dessa realidade pela classe obreira. Significa dizer que a classe trabalhadora precisa acessar os conhecimentos científicos, elaborados e sistematizados, para compreender criticamente a sociedade em que vive e de maneira prática inserir-se na luta pela sua transformação. Neste sentido Saviani (1994, p.16) assevera que

A apropriação desses conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelos homens instrumentalizam os indivíduos, tornando-os capazes de assimilar os avanços sociais em benefícios deles próprios e não somente em benefício da classe dominante que os exploram. Esse é o compromisso da Pedagogia Histórico-Crítica com os trabalhadores, uma vez que se constitui um instrumento para a sua luta no sentido de se libertarem da dominação que o capital exerce sobre eles. (SAVIANI, 1994, p. 16)

Saviani (1994) expõe que o embasamento da Pedagogia Histórico-Crítica é o Marxismo, portanto não se configura como uma teoria apenas de contradição ao Capital, mas como propositora de um processo de luta pela superação do Capital pela classe trabalhadora. Isso requer uma escola como meio para que ela se materialize como uma pedagogia revolucionária, a partir dos conteúdos que são trabalhados e que podem contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Por isso a importância da escola em selecionar os conteúdos, proporcionando à classe trabalhadora o acesso aos mesmos conteúdos que são disponibilizados para os filhos da elite.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotsky (2014) também fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica, como explicaremos posteriormente. Vigotsky ressalta o processo de desenvolvimento psíquico dos sujeitos por meio da educação sistematizada, promovida pela escola, para que alcancem o que nomeou de inteligibilidade sobre o real. Isso significa compreender que os fenômenos, as coisas são muito mais do que as aparências mostram e essa compreensão está relacionada com o processo de desenvolvimento de cada indivíduo particular. É o nível de desenvolvimento de inteligibilidade que alcança, que permite que seja capaz de apreender a realidade na sua essência, ultrapassando a aparência que se revela de imediato.

Esses fundamentos reforçam a importância da escola, instituição historicamente criada para assegurar a socialização dos conhecimentos, como mediadora imprescindível ao alcance da compreensão do real na essência. A Pedagogia Histórico-Crítica aponta nessa direção, contudo, requer uma prática docente condizente com seus fundamentos teóricos e metodológicos e que esteja imbuída de um sentido de transformação, concebendo a Educação como travessia para uma outra condição da classe obreira, o de trabalhadores emancipados. Para tanto, faz-se necessário ampliar o debate sobre o processo de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica e dos pressupostos que a embasam.

Na História da Educação brasileira é pertinente destacarmos a década de 1980, marcada por importantes debates sobre a Educação. O processo de redemocratização manifestou a insatisfação existente com a política educacional advinda do regime civil-militar, que se pautava no “ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuação das relações de dominação vigentes”. (SAVIANI, 2013, p. 114). Cabe ressaltar as reivindicações de estudiosos, educadores e demais profissionais da área por uma Educação nacional que fosse unitária, politécnica e omnilateral, no sentido de possibilitar a superação da dualidade estrutural (RAMOS, 2005).

Em contraposição às teorias educacionais e tendências que Saviani denominou de não críticas¹ e as teorias crítico-reprodutivistas², manifestam-se no cenário educacional brasileiro, novas concepções pedagógicas que assumiram uma luta contra hegemônica no campo educacional, na tentativa de superar o viés reprodutor da educação, no tocante às relações sociais capitalistas. A partir de suas análises, emergiu a preocupação de formular uma teoria que seja efetivamente crítica da educação.

² Saviani(1984), nomeou as três concepções de educação que possuem uma concepção de sociedade harmoniosa e que concebem a marginalidade como um fenômeno que deve ser corrigido pela educação, sendo elas a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Na tendência tradicional, “é marginalizado quem não é esclarecido” e a educação é um “antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade”. Quando os estudiosos perceberam que a subjetividade da escola nova não resolveria o problema da marginalidade, os mesmos se detiveram em planejar um modelo de educação racional. Assim, enquanto a Pedagogia Nova tinha na relação interpessoal e subjetiva do aluno, o centro do processo, a Pedagogia Tecnicista, coloca o professor e o aluno como secundários no processo e racionaliza os meios, burocratizando o espaço escolar.

³ As teorias Crítico-reprodutivistas surgem com o objetivo de mostrar os limites das teorias não-críticas, conforme já explicitado. Porém, constata que os avanços foram considerados ínfimos, uma vez que reduziram a função da escola a mera reprodutora da forma social vigente, uma vez que tinham como base epistemológica uma concepção estruturalista de educação. Destaca-se a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, de Pierre Bourdieu, cujo campo teórico é a Sociologia weberiana, apesar de fazer alguma referência ao marxismo. Destaca-se também a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado de Louis Althusser, que segundo Saviani, é um autor que faz uma leitura estruturalista acerca do marxismo. A Teoria da Escola Dualista de Baudelot e Establet, foi, segundo as análises de Saviani, a que mais se aproximou de uma teoria realmente crítica, por buscar uma articulação da educação com os pressupostos da teoria marxista, abordando a luta de classes e pautando-se pela categoria da contradição. Porém, Saviani nos chama a atenção para um ponto crucial acerca desta teoria, pois, a mesma não conseguiu trabalhar de forma cristalizada a categoria contradição no campo educacional, mantendo a educação a serviço da dominação, ou seja, como reprodutora da sociedade vigente, sem atender aos interesses da classe trabalhadora.

⁴ Uma babel epistêmico – educacional sujeita aos projetos educativos de cada escola, inclusive as públicas.

Saviani (2007) explica que a Pedagogia Histórico-Crítica nasceu das necessidades postas pelas práticas não críticas de muitos educadores, em razão das pedagogias tradicional, nova e tecnicista não apresentarem características historicizadoras, pois lhes faltavam a consciência dos condicionantes histórico sociais da Educação. Por outro lado, as teorias crítico-reprodutivistas, embora fossem capazes de fazer a crítica ao existente e de explicar os condicionamentos sociais da escola, não lhe apresentavam uma proposta pedagógica. Assim, afirma a décima primeira tese de Marx sobre Feuerbach, segundo a qual “Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 539). Argumenta, com base nesse entendimento, que as ideias desta Pedagogia não têm um fim em si mesma, mas objetivam fortalecer, por meio da Educação, a classe trabalhadora para torná-la capaz de transformar a realidade social na qual está inserida.

A teoria Histórico-Crítica possui uma natureza emancipadora, portanto, com possibilidades de romper tanto com os modelos hegemônicos das teorias não-críticas como das teorias de caráter reprodutivistas, no sentido de construir uma consciência revolucionária. Ao fazer a crítica da educação que assume o papel de redentora e de reprodução da estrutura social capitalista e de suas contradições, Saviani publicou, no ano de 1983, *Escola e Democracia*, onde expôs os elementos de uma nova teoria crítica, que no ano seguinte receberia o nome de Pedagogia Histórico-Crítica. Sobre o sentido básico dessa expressão, Saviani (2013b) expõe que

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (SAVIANI, 2013b, p. 80).



Evidencia, assim, que esta Teoria foi nomeada de Pedagogia Histórico-Crítica com base nas seguintes justificativas: **Histórico**, porque entende que a educação interfere na sociedade, podendo contribuir com a sua transformação; **Crítica**, por ter consciência da determinação da sociedade sobre a educação e do papel que ela exerce no conjunto da sociedade da qual é parte.

É uma teoria que tem como embasamento filosófico o Materialismo Histórico-Dialético proposto por Marx, que se configura como o método de elaboração do conhecimento e se fundamenta na interpretação da realidade social como totalidade concreta e em constante movimento, perpassada por contradições; na visão de mundo e de práxis, entendida como prática articulada à teoria; na materialidade, concebida por Marx como a organização dos homens em sociedade para a produção da vida, e por último, na concreticidade, que significa o caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história.

Convém destacar que o princípio básico da lógica dialética é a contradição (tese, antítese e síntese). Neste sentido devemos compreender que o movimento do Método Dialético se desenvolve da seguinte maneira: empírico (real aparente), abstrações (teorias/reflexões), concreto pensado (real pensado – síntese de múltiplas determinações), que pode ser representado pela tríade prática, teoria, prática.



Para tornar mais compreensível, **dialética** “é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. De acordo com a perspectiva dialética é possível apreender o movimento das relações, evidenciando as contradições e mediações concretas que a síntese apresenta (KONDER, 2002, p.8).

Com isso, compreende-se que os professores, embasados nas concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, direcionam os alunos pelo caminho do concreto imediato (síncrise) ao concreto pensado (síntese), considerando os momentos intermediários neste processo de identificação das questões suscitadas pela prática social (problematização), dispondo de instrumentos teóricos e práticos para a sua resolução e compreensão (instrumentalização), para incorporá-los como elementos integrantes do contexto (catarse) (SAVIANI, 2007).

Desta forma, a Dialética possibilita que, através do pensamento, seja possível “constatar o real movimento do processo que se dá dentro das relações sociais de produção”, funcionando como instrumental para atuação crítica educacional e superando, por incorporação, a lógica formal (OLIVEIRA, 1994, p.124).

Ressaltamos que diferente da lógica dialética que consiste no processo de construção do concreto de pensamento, a lógica formal refere-se ao processo de construção da forma de pensamento, portanto uma lógica abstrata (SAVIANI, 2013).

KOSIK, 1978, evidencia que, para além da contraditoriedade dinâmica do real, outra categoria apresenta-se como fundamental para entendermos a Dialética, a da totalidade, através da qual o todo predomina sobre as partes que o constituem. 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 os rodeiam.

Partido dessa concepção filosófica que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica, compreendemos que o professor, ao apoiar-se nesta Teoria, deverá ser capaz de superar o senso comum e adquirir uma consciência filosófica, como bem descreve Saviani na obra *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Com isso, poderá adquirir condições de compreender a realidade do contexto educacional onde está inserido, entendendo-a como algo dinâmico, em movimento e como parte de uma totalidade mais ampla. A opção do educador por essa teoria para ancorar sua prática lhe propiciará condições de desvelar a realidade, de maneira concreta, de forma a compreendê-la plenamente.

Como já explicitado, o embasamento psicológico da Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. Esta compreende o homem como um ser histórico, (que diverge das demais espécies porque se constrói nas relações que estabelece com o mundo natural e social), onde é possível transformar a natureza através do trabalho e com o uso de instrumentos elaborados e aperfeiçoados no processo de desenvolvimento histórico e humano. Para esta teoria, o conhecimento é construído na interação do sujeito com o objeto, ou seja: numa relação dialética entre o homem e a natureza. Traz inerente, portanto, o sentido ontológico do Trabalho.

Da referida teoria, a Pedagogia Histórico-Crítica adotou também o conceito que Vigotski (2007) denominou de funções psicológicas superiores. Para este autor, essas funções psicológicas correspondem à evolução psíquica que o ser humano alcança como resultado do seu desenvolvimento histórico-social. Tais funções são essencialmente humanas, originárias da interação homem-mundo-cultura. Interação essa mediada por instrumentos e signos criados ao longo da História sócio-cultural da Humanidade. Portanto, são formadas pela inter-relação entre os fatores biológicos e culturais, na e pela História social dos homens (SCALCON, 2002).





Ao estudar a evolução das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1995) explicou que a relação entre sujeito e o objeto se dá pela mediação. Segundo esse autor, o aparecimento dessas funções está subordinado às incitações do ambiente que permeiam as experiências do sujeito desde seu nascimento. Assim, as funções psicológicas passam de natural a cultural quando mediadas. O sujeito, pela mediação do outro, converte as relações sociais em funções psicológicas, que passam a funcionar como sendo próprias de sua personalidade.

Suas contribuições ampliam-se ao considerar no processo ensino e aprendizagem três elementos essenciais: aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre esses elementos. Desta forma, na concepção de Vygotsky, que tem sido balizadora da Pedagogia Histórico-Crítica:

“[...] para compreender adequadamente o desenvolvimento devemos considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu nível de desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1977, p.5).

Desse modo, o professor, como mediador, deve ser alguém que “de certo modo, aprendeu as relações sociais de forma sintética e, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente” (SAVIANI, 2008, p.144).

Outro aspecto fundamental no método proposto por Vigotski e do qual Saviani fez uso na sua Teoria é o entendimento de que na análise dos processos psicológicos deve-se partir dos mais complexos para se explicar os mais simples. Disso decorre, por exemplo, que no estudo dos problemas educativos, devemos demonstrar como os problemas presentes no sistema de ensino, na escola e nas práticas docentes se objetivam na aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Logo, a análise não pode deixar de considerar as relações entre as partes e o todo, visto que ambos são determinados e se determinam, mutuamente.

Essa breve discussão sobre os níveis de desenvolvimento defendidos por Vygotsky, bem como a análise dos processos psicológicos, visam a ampliação da compreensão da teoria de Saviani. Outro aspecto que não pode ser descuidado é a devida compreensão da operacionalização da metodologia de ensino que tem como marco referencial a teoria dialética do conhecimento, tal fato pressupõe a construção do conhecimento a partir da base material, ou seja: da prática social dos homens e dos seus processos de transformação da natureza.

A contribuição teórica para a operacionalização da Teoria Histórico-Crítica está fundamentada em João Luiz Gasparin, em *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Nesta obra apresenta os cinco passos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada na concepção metodológica dialética de conhecimento. Esses passos metodológicos consistem em: prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo. A prática social inicial parte dos conhecimentos prévios e experiências cotidianas do educando para abordar o conteúdo a ser ensinado com o objetivo de estabelecer uma relação deste com a realidade. A esse respeito Gasparin (2015, p.13) refere que

[...] o primeiro passo do método caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento escolar. É uma primeira leitura da realidade, um contato inicial com o tema a ser estudado [...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto (GASPARIN,2015).

O segundo passo corresponde à problematização e a discussão das diferentes dimensões do conteúdo (conceitual, histórica, social, política, etc.), configurando “o processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, [como] o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa” (GASPARIN, 2015, p. 33).

A instrumentalização, o terceiro passo, concretiza-se pela mediação do professor entre o conhecimento e os educandos, no qual o conteúdo é trabalhado de forma sistematizada, na busca por solucionar as questões levantadas na etapa anterior. Para Gasparin (2015, p. 51) esse momento “

[...] é o caminho pelo qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que os assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional”. Nesse processo é que o aluno vivencia a construção dialética do conhecimento. Assim, a aprendizagem tem como ponto de partida o conhecimento que já existe, o sincrético, e pela mediação da análise, aos poucos esse conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, até alcançar o nível de um conhecimento mais complexo, elaborado e abrangente, o sintético (VASCONCELLOS, 1993).

O quarto passo é a catarse, momento em que o educando irá expor por escrito ou oralmente a sua compreensão de todo o processo, expressando, a seu modo, “[...] sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social. É capaz de entendê-los em um novo patamar, mais elevado, mais consistente e mais bem estruturado” (GASPARIN, 2015, p.127). Esse momento geralmente favorece os momentos avaliativos.

A prática social final do conteúdo é o quinto e último passo, que corresponde ao alcance da visão concreta pensada, quando o educando apresenta ações, objetivas e subjetivas, com base no conteúdo aprendido, capazes de promover uma transformação da sua realidade social. Sobre a abrangência desse passo, Gasparin (2015, p. 140) “afirma que o desenvolvimento de ações reais e efetivas ultrapassam o fazer material, pois é nesse processo mental transformado que é possível uma análise e uma compreensão mais ampla e crítica da realidade, determinando uma nova maneira de pensar, de entender e julgar os fatos”.

Como foi possível perceber, essa Pedagogia tende a contribuir para que a prática educativa seja mais reflexiva e crítica, tendo como horizonte a emancipação dos sujeitos e a conseqüente transformação da realidade. Contudo, para que ela tenha efetividade na prática pedagógica dos sujeitos desta pesquisa, e se expresse no diálogo entre seus pressupostos e a ação educativa, será necessário que estes se apropriem não apenas de suas concepções teóricas, mas alcancem a compreensão de como essa mudança poderá contribuir com a integração da Educação Profissional com a Educação Básica.

3 ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Como já explicitado, o processo de elaboração da Proposta Didática se deu com as seguintes etapas i) coleta e análise de dados, quando foi possível conhecer a prática social inicial dos participantes; ii) os estudos desenvolvidos (instrumentalização), cujas escolhas foram feitas a partir das análises dos dados acerca das necessidades formativas dos professores; iii) a aplicação dos estudos (catarse), que culminou com a elaboração coletiva da proposta didática; e a avaliação da proposta pelos participantes da pesquisa.

Partindo do desvelamento da prática social inicial dos docentes e das problematizações suscitadas a partir das suas necessidades formativas, planejamos a etapa dos estudos que, a princípio seriam realizadas em reuniões pedagógicas presenciais com os professores do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, e a elaboração simultânea da Proposta Didática, tendo como objetivo atender às necessidades formativas e contribuir para o desenvolvimento de uma prática pedagógica na perspectiva da formação integrada, como pressupõe a Formação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio.

Soma-se a esses aspectos aqui expostos o que nos foi evidenciado a partir da pesquisa realizada juntos aos nove professores do IFMA-Campus Maracanã, através de um questionário eletrônico (google forms), os quais demonstraram, entre outras, a necessidade de ampliação de ações formativas para que possam desenvolver práticas integradoras que potencializem uma efetiva integração da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio.

Contudo, tendo em vista a impossibilidade gerada por diversos fatores, sendo o mais impactante a pandemia pelo novo corona-vírus, não foi possível seguirmos com o plano inicial de envolver os 9 professores que participaram inicialmente da pesquisa, bem como a execução das reuniões pedagógicas presenciais para a formação continuada dos participantes e a simultânea elaboração da Proposta Didática. Destarte, tal contexto nos levou a redimensionar o planejamento da formação dos professores e a concomitante elaboração do produto. Assim, mantivemos contato com a coordenação do GT do Curso Técnico em Meio Ambiente que viabilizou a realização de reunião online com a coordenadora e mais 4 professores, na qual apresentamos a ideia inicial de elaboração da proposta didática. Junto com os sujeitos presentes, que aceitaram participar desse trabalho, propusemos-nos discutir o novo percurso metodológico para a elaboração da referida Proposta.

As atividades que se seguiram, com os participantes, aconteceram de forma assíncrona, por meio de e-mails, diálogos por whatsapp, e pela disponibilização de textos e vídeos, conforme cronograma de estudos (Anexo A - Roteiro de leituras), tendo em vista instrumentalizá-los acerca dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-crítica e da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino-Médio.

Os conteúdos selecionados para a etapa de instrumentalização focaram nas seguintes categorias centrais:

Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio:

a) Formação Humana Integral; b) Fundamentos ontológicos e históricos da relação trabalho e educação; c) Trabalho como princípio educativo; d) Formação omnilateral e politécnica; e) Escola unitária - Gramsci; f) os diversos sentidos da integração curricular; g) as dimensões estruturantes da integração: trabalho, ciência, cultura e tecnologia; h) Interdisciplinaridade, pesquisa e contextualização como princípios pedagógicos; i) Práticas pedagógicas e ensino integrado: Organização do trabalho pedagógico numa perspectiva de integração curricular.

Pedagogia Histórico-Crítica:

a) Fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didáticos; b) suas contribuições para a prática pedagógica na Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio.



De acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a problemática central da pedagogia refere-se aos métodos e a organização dos processos pelos quais os conteúdos, ou seja, os saberes sistematizados serão apreendidos pelos estudantes, uma vez que os conteúdos devem ser selecionados a partir de todos os conhecimentos produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Ou, dito de outra maneira, a questão da pedagogia é como o saber elaborado será transformado em saber escolar, de forma que seja assimilado pelos estudantes e lhes seja útil. (SAVIANI, 1994, p.16)

Concomitante à etapa de estudos (instrumentalização), iniciamos a elaboração da Proposta Didática. A temática a ser planejada foi selecionada da disciplina Sistema de Gestão Ambiental, cuja escolha do conteúdo: Dimensões do Sistema de Gestão Ambiental, decorreu do fato de ainda não ter sido trabalhado no semestre. Esta etapa correspondeu ao momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos, denominada de Catarse, conforme será explicado no próximo item.

3.1 Planejamento Didático embasado na Pedagogia Histórico-Crítica

A sugestão de Planejamento que disponibilizamos, descreve de modo amplo os passos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da Proposta Didática, embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, demonstrando o caráter interdisciplinar e o princípio da totalidade e da contextualização, o que favorece a abordagem de um mesmo fenômeno em suas múltiplas determinações, explorado pelos diferentes campos de conhecimentos.

A materialização do trabalho adotou as três fases do método dialético de construção do conhecimento escolar: prática – teoria – prática, as quais englobam os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvidos por Saviani (2012), quais sejam: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Assim, tem como ponto de partida o nível de desenvolvimento atual que os sujeitos apresentam, trabalha na zona de desenvolvimento imediato e chega ao novo nível de desenvolvimento atual, conforme descreve Vigotsky, em sua Teoria Histórico-Cultural.





3.2 A Metodologia da Proposta em 5 passos

João Luiz Gasparin, (2012), desenvolveu um estudo acerca da didática da Pedagogia Histórico-Crítica, descrita na obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, de acordo com a Teoria Histórico- Cultural de Vigotsky e os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvidos por Saviani (2012), quais sejam:



Chamamos a atenção dos Docentes para a necessidade de se apropriarem dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto Teoria que embasa essa Proposta, pois, Saviani (2011) ao se referir aos elementos culturais (traduzidos na escola pelos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento) imprescindíveis à humanização dos sujeitos, preocupa-se com as formas de ensino mais adequada para a efetiva incorporação de tais elementos culturais, de maneira que estes atendam à dimensão de **totalidade** e os alunos compreendam o **movimento** e a **contradição** presentes na realidade concreta, sendo estas as três importantes categorias do método materialista histórico dialético. Neste sentido, ressaltamos que a prática pedagógica não pode se distanciar dos fundamentos da Teoria que a fundamenta.



PRÁTICA SOCIAL INICIAL

01

A prática social inicial é o primeiro passo do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica. É o ponto de partida e caracteriza-se por uma preparação, uma mobilização do aluno para a construção do conhecimento. Entretanto, o professor deve ouvir os alunos acerca da sua prática social imediata a respeito do conteúdo escolar apresentado, e sobre a prática social mediata que se refere à prática das relações sociais numa dimensão mais ampla, pois conhecer essas duas dimensões acerca do conteúdo contribuirá para que o aluno perceba o objeto do conhecimento como algo realmente significativo e o docente possa desenvolver uma prática docente também significativa.

Do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial de compreensão da realidade entre professor e estudantes. De início, o docente tem uma compreensão denominada por Saviani de síntese precária, tendo uma visão da realidade mais clara, porém ainda sem conhecimento dos níveis de compreensão dos estudantes acerca do tema a ser explorado. Os estudantes tendem a possuir uma visão sincrética e fragmentada da realidade, sem a visão das relações que formam a totalidade inicial.

Na verdade, o que os alunos demonstram são as suas expressões acerca da sua realidade particular, ou seja: de tudo que vivenciam cotidianamente de maneira bem próxima, sem contudo, deixar de refletir a prática social mais distante e geral da qual fazem parte. Por isso é importante que o primeiro olhar seja sempre para a realidade.

Segundo Vigotsky, este estágio é o nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno é capaz de agir com autonomia, realizando tarefas do cotidiano, uma vez que sua aprendizagem, se inicia bem antes da escola.



A prática social inicial é a etapa em que o professor desvela o conhecimento empírico dos alunos acerca do conteúdo a ser explorado. Segundo Vasconcellos (1993, p.42), “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito”, isto é, para o aluno. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário que o professor, enquanto mediador do processo ensino e aprendizagem, crie um clima de predisposição favorável à aprendizagem.

O QUE OS PROFESSORES DEVEM REALIZAR NESTA ETAPA DO PROCESSO?

I

Apresentar o conteúdo a ser explorado;

II

Definir as estratégias de dialogar com a turma;

III

Sondar e registrar em cartazes os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do conteúdo a ser explorado, ou seja, sua expressão do senso comum, do que é perceptível, a totalidade empírica;

IV

Registrar acerca do uso que os alunos fazem do conteúdo na prática social cotidiana;

V

Registrar também as contribuições do professor que destacam a dimensão social do conteúdo e como estes se apresentam na trama das relações sociais;

VI

Fazer uso de suportes textuais diferenciados (revistas, vídeos, jornais, etc), que circulam no meio social, para demonstrar aos estudantes que o conteúdo explorado está de fato presente no seu cotidiano;

VII

Registrar as percepções dos estudantes no contato com os materiais apresentados;

VIII

Nesta etapa, ainda NÃO convém aprofundar a discussão sobre o conteúdo a ser explorado;

IX

Provocar os estudantes para que explicitem o que mais gostariam de saber sobre o conteúdo apresentado sob diferentes aspectos que não estão no conteúdo programático.

Estudantes: evidencia seu estado de desenvolvimento, suas concepções, vivências, percepções e os conceitos próximos ou remotos acerca do conteúdo explorado.

Professor: evidencia seu grau de compreensão sobre o conteúdo, que geralmente é mais elevado que os dos alunos.

Selecionamos o tema: DIMENSÕES DO SISTEMA DE GESTÃO AMBIENTAL, por fazer parte do Plano de Trabalho da disciplina Sistema de Gestão Ambiental, enquanto conteúdo programático previsto para ser explorado no 4º bimestre letivo do ano de 2020 e, considerando que a temática poderá ser explorada, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, em diferentes dimensões, o que justifica o caráter interdisciplinar da Proposta.

A partir da expressão do nível de desenvolvimento atual dos alunos acerca do conteúdo a ser explorado se define o ponto de partida para a apropriação do novo conhecimento e o ponto de chegada a um nível superior de conhecimento.

Saviani correlaciona a teoria dialética do conhecimento com a metodologia de ensino-aprendizagem e explicita que

[...] o movimento que vai da síntese (visão caótica do todo) à síntese (rica totalidade de determinações e relações) pela mediação da análise (abstrações e determinações mais simples) 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, 1999, p.83).

Corazza, 1991 pontua o tópico, esclarecendo acerca da TEORIA DIALÉTICA DO CONHECIMENTO, conforme explicitado no esquema e no Planejamento exposto a seguir:



PRÁTICA

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL DO EDUCANDO PRÁTICA SOCIAL INICIAL DO CONTEÚDO

CONTEÚDO: Dimensões do Sistema de Gestão Ambiental

Objetivo Geral: Aprender o conceito científico de Sistema de Gestão Ambiental, suas dimensões, seus instrumentos e modelos, para melhor compreensão acerca da sua aplicabilidade no contexto social.

ITENS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES QUE OS PROFESSORES PODEM LEVANTAR
Ítem 1 – Sistema de Gestão Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar cientificamente SGA para diferenciá-lo de outros sistemas que fazem parte de uma Organização ou Empresa; 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é Sistema? • O que é Sistema de Gestão Ambiental?
Ítem 2 – A implantação do SGA em Organizações e Empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que o SGA faz parte do sistema administrativo geral de uma empresa, incluindo a estrutura organizacional, atividades de planejamento, responsabilidades, treinamentos, procedimentos, processos e recursos para a implementação e manutenção da gestão ambiental; • Descrever os critérios e as etapas da implantação do SGA nas organizações e empresas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Porque é exigido das organizações a implantação do SGA? • É norma ou Lei? • Quais as etapas da implantação do SGA nas Organizações/Empresas? • Há resistência por parte das Empresas no tocante à implantação?
Ítem 3 – A importância da implantação do SGA?	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir acerca da importância da implantação e implementação do SGA e o impacto no Meio Ambiente; • Pesquisar sobre a implantação do SGA nas Empresas e Organizações instaladas no Estado do Maranhão e as de grande destaque instaladas no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância da implantação do SGA? • Será que todas as Organizações/Empresas já implantaram e implementam seu SGA? E as instaladas aqui no nosso Estado? • (Brumadinho)
Ítem 4 – A relação da implantação do SGA com o desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar cientificamente desenvolvimento sustentável para compreender sua relação com a implantação e implementação do SGA nas Organizações e Empresas. 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é desenvolvimento Sustentável? • Qual a relação da implantação do SGA com o desenvolvimento sustentável?



É válido ressaltar que ao formular objetivos é importante levar em conta duas dimensões básica: O que aprender? (evidencia o conteúdo científico a ser apropriado pelos alunos) e Para que aprender? (evidencia a finalidade da apropriação do conteúdo -uso social fora da escola).

PROBLEMATIZAÇÃO

02

A problematização é o segundo passo do método dialético de construção do conhecimento escolar.

Portanto, deve viabilizar aos alunos a superação do conhecimento adquirido nas relações do cotidiano (sincrético e fragmentado sobre o fenômeno) para o conhecimento científico, propiciando aos alunos uma compreensão mais qualificada sobre as questões que envolvem a prática social.

Nessa fase é importante e necessário questionar a realidade advinda da prática social inicial, para estimular as percepções de estudantes. Ao relacionar o conteúdo explorado com questões do cotidiano dos estudantes, problematizando e explorando situações reais, o conhecimento científico, sistematizado, passa a ter maior significado para eles.

O planejamento do professor deve abordar as diversas dimensões (conceitual, histórica, social, política, filosófica, e outras.) do tema explorado evidenciando a importância dos conhecimentos.



A problematização é fundamental na transição entre a prática e a teoria, entre o empírico, o cotidiano e a cultura elaborada. Representa o momento do processo em que a prática social é posta em questão, analisada, interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento.



O QUE OS PROFESSORES DEVEM REALIZAR NESTA ETAPA DO PROCESSO?**I**

Elaborar questões problematizadoras que tenham relação com a prática social e com o conteúdo a ser explorado e que envolvam aspectos conceituais sociais, econômicos, políticos, científicos, culturais, históricos, filosóficos, religiosos, morais, éticos, estéticos, literários, legais, afetivos, técnicos, operacionais, ambientais, doutrinários, etc.

II

Explicitar aos educandos que transformar conteúdos formais e estáticos em questões dinâmicas, é de grande relevância para o processo de construção do conhecimento;

III

Contemplar as dimensões mais pertinentes e relacionadas ao conteúdo: históricas; sociais, econômicas, políticas, religiosas, éticas, etc);

IV

Definir a pertinência/relevância das dimensões de acordo com o conteúdo, com a turma e com os objetivos, com o intuito de ampliar a aprendizagem do educando;

V

Registrar essas questões problematizadoras em cartazes e deixar exposto na sala até finalizar o estudo do tema, pois estas serão balizadoras da atividade didática;

VI

Fazer a correlação do conteúdo com a prática social, com o cotidiano dos estudantes.

VII

Esclarecer aos estudantes que a apropriação e compreensão dos conceitos científicos referentes aos conteúdos explorados tem como principal objetivo encontrar soluções para os problemas do cotidiano e isso contribui com a tomada de consciência crítica e o conseqüente processo de emancipação;

VIII

Ressaltar que a abordagem do conteúdo nas diferentes dimensões representa a totalidade que constitui a realidade de um determinado momento histórico.

TEORIA

ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO PROBLEMATIZAÇÃO

CONTEÚDO: Dimensões do Sistema de Gestão Ambiental

Objetivo Geral: Aprender o conceito científico de Sistema de Gestão Ambiental, suas dimensões, seus instrumentos e modelos, para melhor compreensão acerca da sua aplicabilidade no contexto social.

CONTEÚDOS	DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Sistema de Gestão Ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/científica, Histórica e Social 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é Sistema de Gestão Ambiental? Quando e onde surgiu? Quais os impactos negativos na vida das comunidades que habitam no entorno de organizações e empresas que não implantaram ou não executam as normas previstas no SGA?
A implantação do SGA em Organizações e Empresas	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/científica, Histórica e Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Como se dá a implantação e a implementação do SGA nas organizações e Empresas? Quais os conhecimentos sobre a Legislação Ambiental as organizações e Empresas precisam ter para elaborar seu SGA?
A importância da implantação do SGA?	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/científica • Social • Econômica • Política • Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância da implantação do SGA? • Será que todas as Organizações/Empresas já implantaram e implementam seu SGA? E as instaladas aqui no nosso Estado? • Qual o impacto econômico para as empresas e organizações que implantam o SGA?
A relação da implantação do SGA com o desenvolvimento sustentável	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/científica • Social • Econômica • Política • Cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • O que é desenvolvimento sustentável? • Quais impactos sociais são provocados por organizações e empresas que não se preocupam com as questões ambientais? • Porque as organizações e empresas privilegiam a obtenção de altos lucros em detrimento da preservação ambiental, mesmo sabendo que a degradação ambiental afetará também o seu negócio? • E possível garantir a qualidade, segurança e excelência na gestão ambiental e manter a produtividade das operações? • Quais documentos oficiais (vigentes) respaldam a elaboração do SGA? • Quem fiscaliza o cumprimento das normas de preservação do Meio Ambiente nos Estados e Municípios?

É fundamental que os discente compreendam que o conteúdo escolar possui múltiplas faces que podem ser exploradas, possibilitando um processo interdisciplinar de construção do conhecimento, uma vez que

[...] o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos [...] Nesta multiplicidade de interações e negações recíprocas, a relação entre disciplinas tradicionais pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos diretores, da epistemologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise de dados. Ou pode efetuar-se, mais singelamente, pela constatação de como são diversas as várias formas de conhecer. Pois até mesmo esta “interdisciplinaridade singela” é importante para que os alunos aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes (MELLO, 1998, pp.38-39).



As diversas dimensões por meio das quais o conteúdo é abordado, significam a expressão da totalidade constitutiva da realidade de um determinado momento histórico. Portanto, para apreender com precisão a realidade, a partir dos conteúdos escolares, é fundamental dominá-los e atualizá-los em todas as dimensões que respondam aos atuais desafios.

Baixada maranhense - MA



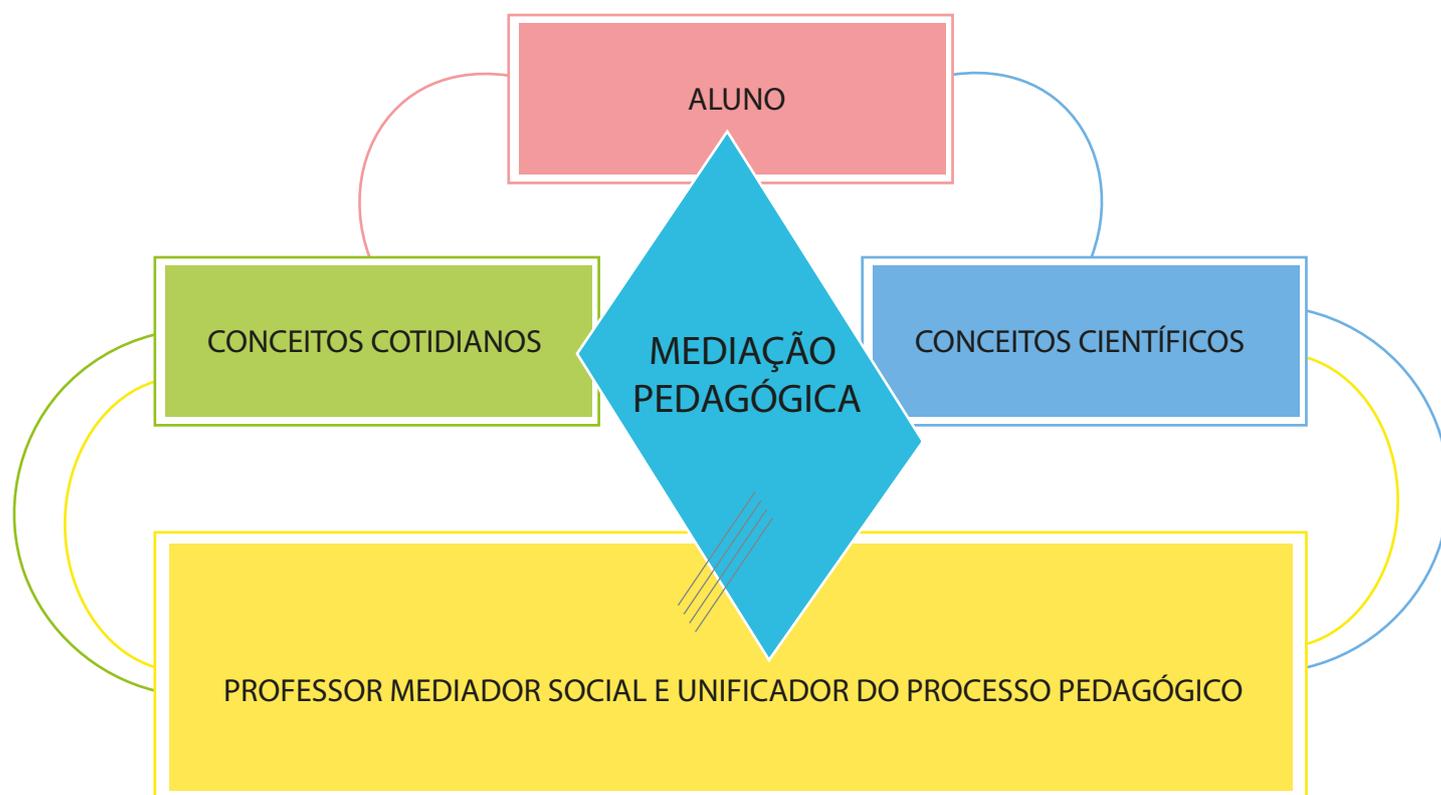
INSTRUMENTALIZAÇÃO

03

É a etapa em que a mediação do professor é fundamental para que o saber sistematizado seja acessado pelos estudantes, com vistas a que o assimilem e o reelaborem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional. Segundo Gasparin, 2012, os sujeitos aprendentes e o objeto de sua aprendizagem são postos em recíproca relação através da mediação do professor.

Caracteriza-se, segundo Gasparin (2007), como Zona de desenvolvimento imediato. Nesse momento, o professor deverá apresentar a temática em sua totalidade, sob o viés de todas as disciplinas. Fato este que denota o caráter interdisciplinar dessa ação.

Através da mediação do docente, acontece o confronto do saber empírico com o saber científico, viabilizando aos estudantes responder às questões sociais do seu cotidiano, de maneira crítica. Porém, ressaltamos que tais conteúdos devem ser explorados sempre de forma contextualizada, abrangendo as diferentes áreas do conhecimento, para que os estudantes percebam a construção histórica dos mesmos e as relações sociais intrínsecas a estes. Através da interdisciplinaridade os estudantes conseguirão apreender a realidade de maneira crítica e em suas diversas dimensões.



Portanto, essa etapa marca o momento do saber fazer docente-discente, em sala de aula, evidenciando que o estudo dos conteúdos propostos está em função das respostas a serem dadas às questões da prática social. Segundo Saviani (1999, p.81), consiste na apreensão “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” que desafiam professores, alunos e a sociedade e que foram considerados essenciais na fase da Problematização.

Desta forma, os problemas sociais tornam-se:

[...]o centro do processo ensino-aprendizagem e a instrumentalização dos alunos como sujeitos históricos para atuarem na superação desses problemas parece constituir o objetivo primordial do ensino (BIZERRA, 2000, p.50).

Na compreensão de Saviani (1999, p.81), essa aprendizagem não é neutra, mas, política e ideológica, direcionada intencionalmente às classes trabalhadoras. Por isso a importância dos educandos terem acesso não apenas àqueles conteúdos propostos pelos programas, mas também aos conhecimentos que os possibilitem construir uma nova postura mental e responder aos problemas vivenciados na sua prática social.



A Pedagogia Histórico-Crítica refere-se à transmissão e assimilação de conhecimento, mas não na mesma perspectiva dos processos tradicionais, escolanovistas e tecnicistas de ensino, mas, como uma nova forma de apropriação do saber, com base na Teoria Histórico-Cultural que enfatiza a importância da interação dos sujeitos entre si, enquanto sujeitos sociais, e da relação destes com o todo social no processo de aquisição dos conhecimentos escolares, justificando, portanto, apropriar-se dos conteúdos nas múltiplas dimensões de que os mesmos se revertem. (SAVIANI, 1999, p.82).

Baixada maranhense - MA



O QUE OS PROFESSORES DEVEM REALIZAR NESTA ETAPA DO PROCESSO?**I**

Expor os conteúdos científicos de forma elaborada e sistemática;

II

Provocar os Estudantes a construírem seus conceitos, a partir de suas percepções acerca do que foi apresentado, estabelecendo relações entre as diversas partes do conteúdo e do conteúdo com o contexto social;

III

Apresentar atividades desafiadoras que estimule o raciocínio dos estudantes e os façam refletir sobre questões reais;

IV

Fomentar a pesquisa sobre os conteúdos explorados, afim de ampliar o conhecimento dos estudantes acerca dos mesmos;

V

Propor atividades em grupos, debates enriquecedores, experimentos, entrevistas com pessoas que desenvolvem atividades relacionadas ao conteúdo explorado, aproximando os estudantes da realidade concreta;

VI

Utilizar e possibilitar aos estudantes o uso de tecnologias: vídeos, filmes, computadores para pesquisas online, etc;

VII

Provocar os estudantes para a reelaboração de conceitos, ou desconstrução de conceitos baseados no senso comum, por conceitos científicos, a partir de questionamentos, explicações mais claras, retomadas de conteúdos mais complexos, a partir de uma ação interativa entre professor e aluno;

VIII

Dialogar sempre com os estudantes, enquanto mediador do conhecimento.

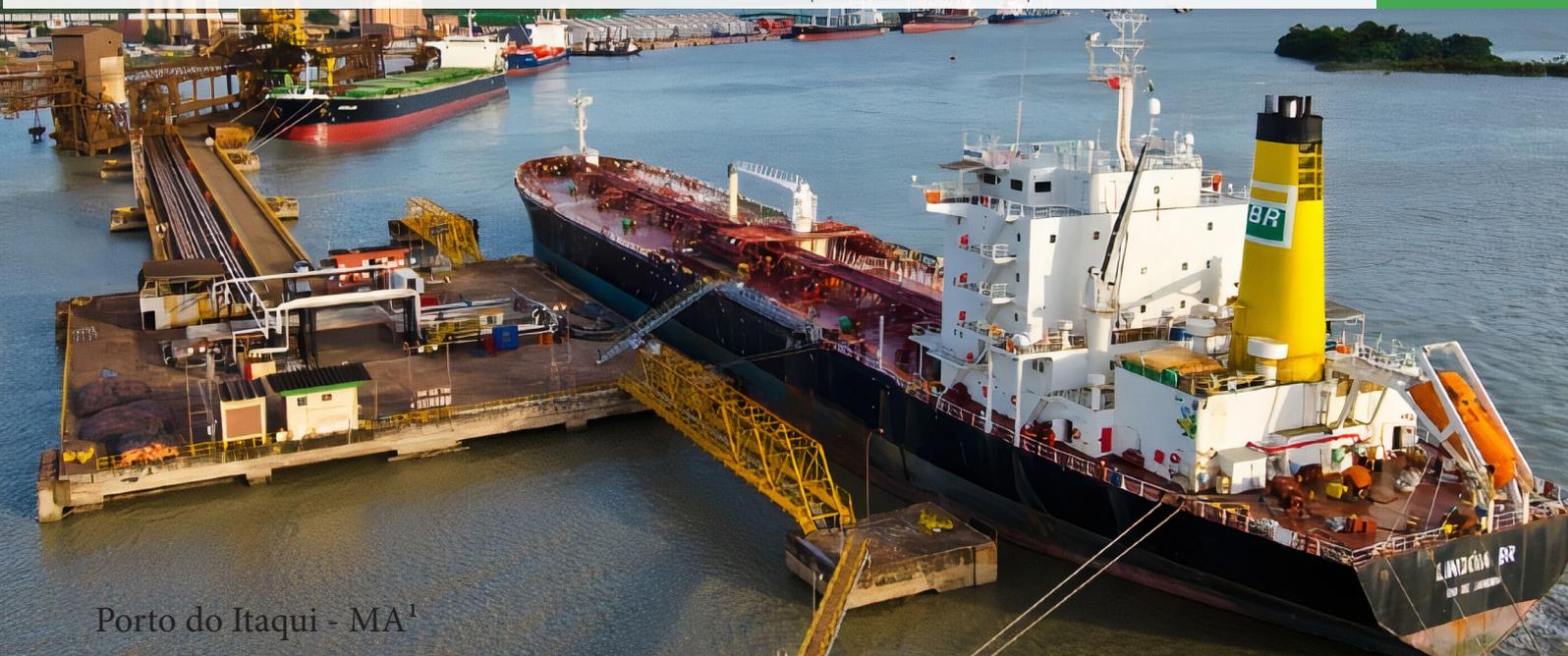
TEORIA

ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO INSTRUMENTALIZAÇÃO

CONTEÚDO: Dimensões do Sistema de Gestão Ambiental

Objetivo Geral: Aprender o conceito científico de Sistema de Gestão Ambiental, suas dimensões, seus instrumentos e modelos, para melhor compreensão acerca da sua aplicabilidade no contexto social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS
<p>Conceituar cientificamente SGA para diferenciá-lo de outros sistemas que fazem parte de uma Organização ou Empresa;</p> <p>- Investigar a relação da implantação do SGA com a sustentabilidade ambiental e a responsabilidade socioambiental como política integrante de uma empresa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de Gestão Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/ científica, Histórica e Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição oral do professor; • Pesquisa bibliográfica; • Vídeos; • Documentários; 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais impressos; • Livros; • Revistas; • Científicas; • Computadores
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar que o SGA faz parte do sistema administrativo geral de uma empresa, incluindo a estrutura organizacional, atividades de planejamento, responsabilidades, treinamentos, procedimentos, processos e recursos para a implementação e manutenção da gestão ambiental; • Descrever os critérios e as etapas da implantação do SGA nas organizações e empresas; <p>Conhecer a norma ISO 14001 como uma ferramenta de gestão criada para auxiliar empresas ou organizações a identificar e gerenciar seus riscos ambientais;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância de uma empresa adequar seu sistema de gestão ambiental à norma ISO 14001 	<ul style="list-style-type: none"> • A implantação do SGA em Organizações e Empresas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/ científica, Histórica, Social, Ética 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevistas com pessoas de Organização ou Empresas localizadas em São Luis; • Analisar o Sistemade Gestão Ambiental do Porto de Itaqui considerado excelência na Gestão Ambiental (www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=284574) 	<ul style="list-style-type: none"> • Roteiro para entrevista; • Gravador ou celular;
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir acerca da importância da implantação e implementação do SGA e o impacto no Meio Ambiente; • Analisar os possíveis impactos ambientais provocados por uma Empresa de grande proporção em prol da viabilidade econômica (a exemplo, o Porto de Itaqui que desde 2018 integra o seletro grupo de portos públicos do Brasil que possuem a certificação ISO 14001:2015, que atesta a excelência da gestão ambiental de uma empresa) • Áreas Degradadas decorrentes das obras e expansão do Porto • Dragagem • Geração de Resíduos • Áreas contaminadas • Efluentes <p>Pesquisar sobre a implantação do SGA nas Empresas e Organizações instaladas no Estado do Maranhão e as de grande destaque instaladas no Brasil</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A importância da implantação do SGA 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/ científica • Social • Econômica • Política 		
<p>Conceituar cientificamente desenvolvimento sustentável para compreender sua relação com a implantação e implementação do SGA nas Organizações e Empresas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A relação da implantação do SGA com o desenvolvimento sustentável 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitual/ científica • Social • Econômica • Política 		

Porto do Itaqui - MA¹

Gasparin, (2012), considera necessários para a realização das ações didático-pedagógicas e os recursos apresentados nesta etapa, expostas neste Planejamento, os seguintes aspectos: a experiência do professor; conteúdo; interesses e necessidades dos alunos e, principalmente, uma concepção teórico-metodológica que, neste estudo, é a perspectiva histórico-cultural², adotada para a construção do conhecimento.

O conhecimento na perspectiva Histórico-cultural é construído na interação sujeito-objeto a partir de ações socialmente mediadas. Suas bases são constituídas sobre o trabalho e o uso de instrumentos, na sociedade e na interação dialética entre o homem e a natureza.

¹O Porto do Itaqui, excelência em gestão ambiental, passou por auditoria que manteve seu certificado ISO 14001:2015, norma de reconhecimento internacional que atesta requisitos de um Sistema de Gestão Ambiental, exige compromisso da empresa com a prevenção à poluição e implementação de melhorias contínuas. Além da excelência em gestão ambiental, o porto público do Maranhão também é certificado pela ISO 9001:2015, a mais atual versão da norma para a gestão da qualidade, e é o único porto público do país a possuir essa dupla certificação.
(<https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias>)

²Esta teoria tem como princípio orientador a dimensão histórico-cultural do psiquismo humano. A dimensão histórica responde a três aspectos: desenvolvimento da história natural, desenvolvimento da humanidade e desenvolvimento da história individual. A dimensão cultural relaciona-se com a compreensão de que o homem se organiza, formando grupos humanos em torno de uma determinada atividade laboral, utilizando-se, sobretudo da linguagem. Nesse sentido, a cultura é a objetivação do trabalho que os homens realizam coletivamente.

CATARSE

04

De acordo com Gasparin (2012), Catarse é a expressão elaborada da nova forma de entender a prática social. O educando sistematiza e manifesta o que assimilou, traduzindo na forma oral ou escrita a compreensão que teve acerca do conteúdo explorado, evidenciando uma nova forma de ver o conteúdo e a realidade.

Nessa etapa, o estudante deverá ser capaz de entender as questões sociais postas na fase de problematização, dando à aprendizagem um significado e utilidade à sua vida prática, sendo capaz de agir de forma consciente e crítica para transformar a sociedade; portanto, essa fase configura-se como o momento da aprendizagem efetiva, apesar de ocorrer durante todo o processo educativo, é nessa etapa que ela fica mais evidenciada.

O momento catártico possibilita, portanto, a modificação da relação do indivíduo com o conhecimento, uma vez que este sai do sincretismo caótico inicial e evolui para uma compreensão sintética da realidade, relacionando-se de forma intencional e consciente com o conhecimento. Para Saviani (2008, p.57), é quando ocorre “ [...] a efetiva incorporação dos elementos culturais, transformados agora e, elementos ativos da transformação social”. Ainda sobre a Catarse o referido autor diz que:

[...] é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. [...] Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social. [...] Daí porque o momento catártico pode ser considerado como o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 1999, pp.81-82).



A Catarse constitui-se como a etapa de elaboração da **síntese** do conhecimento construído ao longo do processo. Ao sintetizar o conhecimento científico adquirido em relação a um determinado fenômeno, que, ao ser analisado em sua totalidade, apresenta-se de forma clara e consciente. A catarse é o ponto de chegada, em que o aluno parte de um conhecimento abstrato e adquire o conhecimento concreto.



O QUE OS PROFESSORES DEVEM REALIZAR NESTA ETAPA DO PROCESSO?**I**

Retomar os objetivos propostos na etapa da Prática Social Inicial para verificar se foram atingidos pelos educandos;

II

Correlacionar a evidente aprendizagem dos estudantes com os objetivos propostos para a exploração dos conteúdos para saber o quanto nos aproximamos destes;

III

Registrar a elaboração teórica da nova síntese por meio da qual o educando demonstra seu nível de compreensão acerca dos conteúdos explorados;

IV

Selecionar os instrumentos para a avaliação da aprendizagem;

V

Tratar a avaliação como um processo formativo, que poderá estar a serviço da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento do estudante ao longo de todo o processo formativo;

VI

Planejar e aplicar as avaliações de maneira que estas contemplem todas as dimensões trabalhadas em cada conteúdo abordado, possibilitando ao educando expressar sua nova síntese, expressando sua aprendizagem, sua nova formulação acerca do tema.

VII

Orientar os educandos acerca da forma de manifestar a nova síntese mental, novo conceito (sua aprendizagem) que pode ser: produção textual, debates, etc



TEORIA

ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMEDIATO CATARSE

CONTEÚDO: Dimensões do Sistema de Gestão Ambiental

Objetivo Geral: Aprender o conceito científico de Sistema de Gestão Ambiental, suas dimensões, seus instrumentos e modelos, para melhor compreensão acerca da sua aplicabilidade no contexto social.

CONTEÚDOS	DIMENSÕES	AÇÕES	RECURSOS	AValiação
Sistema de Gestão Ambiental	• Conceitual/científica, Histórica e Social	• Exposição oral do professor; • Pesquisa bibliográfica; • Vídeos; • Documentários;	• Materiais impressos; • Livros; • Revistas Científicas; • Computadores	• Produção de texto que demonstre a compreensão das diversas dimensões da água na terra; • Construção de murais sobre os assuntos abordados e montagem em local visível a todos, buscando respostas às questões problematizadoras; • Criação de peça teatral, poesias e outras diferentes formas de expressão cultural através dos quais os estudantes poderão abordar um conteúdo ou mais de um conteúdo, buscando relacionar mais de uma dimensão.
A implantação do SGA em Organizações e Empresas	• Conceitual/científica, Histórica e Social	• Entrevistas com pessoas de Organização ou Empresas localizadas em São Luis (Sugestão: Porto do Itaqui e Vale)	• Roteiro para entrevista; • Gravador ou celular;	• Atividades avaliativas objetivas (provas, testes, etc.) que abordem as diferentes dimensões estudadas na problematização e instrumentalização
A importância da implantação do SGA	• Conceitual/científica • Social • Econômica • Política • Cultural	• Análise de Estudo de Caso; • Leitura de Artigos Científicos relacionados ao tema (para alunos de 3º ano, para fomentar a produção científica)		
A relação da implantação do SGA com o desenvolvimento sustentável	• Conceitual/científica • Social • Econômica • Política • Cultural			

PRÁTICA SOCIAL FINAL

05

Na perspectiva histórico-crítica, o ponto de chegada é novamente a prática social. Essa fase representa a transposição do teórico para o prático. É nesta etapa também que professor e estudante superam suas concepções e conceitos anteriores sobre determinado conhecimento, passando de um estágio de menor compreensão científica para um estágio mais amplo. Nasce um novo olhar acerca das questões relacionadas ao seu cotidiano e à realidade como um todo, entretanto, o processo educativo ainda não está finalizado, sendo necessário que a aprendizagem se traduza em ações, ou seja: é quando o estudante faz uso do conhecimento apreendido, portanto, muito mais do que saber como e para que se elabora um Sistema de Gestão Ambiental, ele será capaz de identificar, de maneira crítica, as consequências da ausência da criação e implementação do mesmo. Conforme Saviani (2001), apud Araújo (2009, p. 58):

“A prática social final é o momento em que o aluno demonstra que realmente aprendeu, manifestando mudanças em seu comportamento em relação ao conteúdo. Para Gasparin e Petenucci (2008), esta se manifesta “pelo compromisso e pelas ações que o educando se dispõe a executar em seu cotidiano pondo em efetivo exercício social o novo conteúdo científico adquirido”.

Na perspectiva histórico-crítica o ponto de chegada do processo pedagógico é o retorno à Prática Social, pois é o momento em que o educando consegue relacionar teoria e prática, a partir dos objetivos do conteúdo estudado, das novas dimensões e conceitos adquiridos.

Neste sentido, Vázquez (apud SAVIANI, 1999, p.82) diz que,

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

A partir do momento em que o educando alcança o que Saviani chamou de “nível do concreto pensado”, isto é, quando ele atinge um novo processo mental, é capaz de compreender a realidade de maneira crítica, sem naturalizar os fatos. Seu compromisso com a transformação social começa a se materializar através de ações práticas conscientes.

O QUE OS PROFESSORES DEVEM REALIZAR NESTA ETAPA DO PROCESSO?

I

Planejar coletivamente, quais estratégias poderão utilizar para responder ou resolver questões do cotidiano, utilizando o novo conhecimento adquirido;

II

Traçar um plano de ação, com objetivos e metas, tomando como referência os conteúdos explorados, que estão correlacionados com as questões sociais.



PRÁTICA

NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO ATUAL

CONTEÚDO: Dimensões do Sistema de Gestão Ambiental

Objetivo Geral: Aprender o conceito científico de Sistema de Gestão Ambiental, suas dimensões, seus instrumentos e modelos, para melhor compreensão acerca da sua aplicabilidade no contexto social.

NOVA ATITUDE PRÁTICA

- Apropriação do significado de SGA
- Discutir com propriedade sobre SGA
- Conhecer organizações e empresas nacionais e maranhenses que trabalham sob a implementam do SGA

QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

- Identificar (ou não) melhorias no seu entorno, provocado pelas ações das Empresas e organizações que implementam o SGA e trabalham na perspectiva do desenvolvimento sustentável;
- Visitar as instalações das Empresas para entrevistas e observações acerca das instalações e procedimentos legais e com base nos critérios previstos no SGA
- (Sugestão: Porto de Itaqui e Vale do Rio Doce e J C Ambiental)
- Produção textual com base nos novos conhecimentos apreendidos e nas pesquisas, visitas e entrevistas realizadas, com o objetivo de responder teoricamente as questões sociais detectadas.

Porto do Itaqui - MA



4 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA

Após a conclusão da elaboração da Proposta Didática à luz da Pedagogia Histórico-Crítica: da prática social inicial à prática social final, realizamos uma avaliação junto ao(s) professor(es), organizada em cinco questões estruturadas de forma aberta e aplicada remotamente através do formulário do Google Forms. Ao elaborarmos as questões, mantivemos o foco nas duas categorias centrais tratadas nesta Proposta: Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio e Pedagogia Histórico-Crítica.

Enviamos o formulário de avaliação para 01 professor do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, que participou efetivamente da elaboração coletiva desta Proposta, o qual respondeu às indagações seguintes:

Quando questionamos acerca dos pressupostos teóricos metodológicos/bases conceituais da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, abordados na Proposta Didática, se estes contribuíram para ampliar sua compreensão acerca da concepção de formação integrada, do trabalho como princípio educativo, da educação politécnica, da educação omnilateral e da escola unitária, sua resposta foi:

Sim, a partir do aporte teórico-metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, foi possível ampliar as possibilidades de compartilhamento de ideias e conhecer novos caminhos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (PROFESSOR 1, 2020).

Quando questionamos se a elaboração desta Proposta possibilitou o diálogo entre os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Integrada com os fundamentos históricos, filosóficos, psicológicos e didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica e destes com a prática pedagógica, sua resposta foi:

Sim. A partir da proposta a autora resgata em todo texto conceitos e práticas da pedagogia histórico-crítica (PROFESSOR 1, 2020).

Sobre a contribuição dessa Proposta Didática para a sua prática docente no âmbito da EPT integrada ao Ensino Médio, o professor respondeu:

Sim. Um excelente instrumento formativo para auxiliar a prática docente, identificando as situações cotidianas (empíricas), teorizando e retornando para a prática, a partir de um olhar científico (PROFESSOR 1, 2020).

Uma outra questão, que consideramos de importante relevância, versou sobre a possibilidade de o Professor assumir, no cenário atual, a pedagogia Histórico-Crítica no Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, como possibilidade concreta de luta contra a seletividade, a discriminação e a depreciação do ensino para as camadas populares. Sua resposta foi a seguinte:

Sim, uma ferramenta de socialização de vivências de cada indivíduo e criticidade do objeto em estudo (PROFESSOR 1, 2020).

Na perspectiva de autoavaliação, solicitamos que utilizasse uma escala de 1 a 5 acerca do seu conhecimento sobre os fundamentos da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, após participar do processo de elaboração desta Proposta. Sua resposta foi:

É 5. Um enorme aprendizado e novas estratégias de ensino. A proposta do trabalho foi como uma formação continuada, sendo fundamental para aprimorarmos nossa prática e compreender o ambiente em que estamos trabalhando (ensino profissional técnico integrado) e que profissionais desejamos formar.(PROFESSOR 1, 2020)

A partir desses resultados, foi possível constatar que, apesar das intempéries vividas desde março de 2020, impostas pelo cenário mundial de Pandemia, somadas a todos os demais obstáculos vivenciados pela prática docente, foi possível destacar o interesse de alguns professores em participar de estudos, pesquisas e formações continuadas que estejam relacionadas com as suas práticas pedagógicas, tanto para o aprofundamento teórico necessário à sua sustentação teórica, quanto para a ressignificação dos aspectos metodológicos, no sentido de qualificar o processo de ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Portanto, nesta avaliação, concluímos que as ações realizadas, mesmo com o replanejamento em função do cenário que se apresentou, gerou bons frutos, pois possibilitou o conhecimento da Pedagogia estudada e a elaboração da proposta didática embasada nesta teoria que, conforme avaliação feita na interlocução, poderá contribuir para um trabalho que atenda à demanda da formação integrada no contexto de Curso técnico integrado ao Ensino médio.



5 NOSSAS CONSIDERAÇÕES

Em conformidade com a perspectiva deste Programa de Mestrado - PROFETP, desenvolvemos uma pesquisa cujo foco principal foi compreender a realidade do Curso Técnico em Meio Ambiente integrado ao Ensino Médio, no IFMA -Campus Maracaná e, a partir dos resultados alcançados, elaboramos coletivamente esse produto educacional que, a nosso ver, poderá contribuir para a construção de novas possibilidades no âmbito da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio. Outrossim, consideramos que uma práxis pedagógica embasada na Pedagogia Histórico-Crítica poderá alcançar grande relevância no contexto de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, na medida em que os pressupostos teóricos e metodológicos desta Pedagogia dialogam com as bases conceituais que sustentam Cursos desta natureza.

A construção coletiva desta Proposta Didática, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, foi uma experiência enriquecedora que trouxe ganhos para o documento que aqui apresentamos e para todos os que nela estiveram envolvidos. Acreditamos que, pelos pressupostos que a embasam e pelo conteúdo orientador que contém em si, apresenta-se como alternativa metodológica com perspectiva de possibilitar que o processo formativo em Curso Técnico Integrado ao Médio possa alcançar uma dimensão integrada, tal qual preveem os dispositivos legais que orientam a organização e dinâmica desta propositura formativa. Essa visão também foi compartilhada pelos sujeitos envolvidos na sua elaboração.

Todavia, para que não se mecanize o processo de utilização desta Proposta, é importante considerar o contexto em que os educandos estão inseridos e sua prática social, como ponto de partida da prática educativa. Essa é uma condição fundamental para que possa ser exitosa, e contribua, de fato, para potencializar uma práxis pedagógica que consubstancie uma formação integrada e que, obviamente, dentro das possibilidades, possa constituir-se travessia para a formação humana integral, tal qual proposta por cursos técnicos de formato integrado.



BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 05 jan. 2019.

CIAVATTA, M. Trabalho como Princípio Educativo: Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação FioCruz, 2008.

CIAVATTA, M. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, v.12, n.1, jan-abr 2012.

DUARTE, N. A individualidade para si: contribuição à teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. Germinal Marxismo Educ Debate, v.1, n. 7, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5. ed. São Paulos: Autores Associados, 2002.

GASPARIN, J. L. Aprender, Desaprender, Reaprender. 2005.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, J. L. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 5.ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 04 de maio de 2015.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere v. 2: os intelectuais, princípio educativo, jornalismo. 6. ed. Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. Cadernos do Cárcere. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KOSÍK, Karel. Dialética do concreto. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOSIK, Karel. A dialética do Concreto. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. Introdução à Filosofia de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

LESSA, S. e TONET, I. Proletariado e Sujeito Revolucionário. São Paulo, Instituto Lukács, 2012.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da Economia Política. Tradução de Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

MARX, Karl. O manifesto do partido comunista. São Paulo: Martin Claret. 2002.

MARX, Karl. Textos sobre Educação e ensino. 4 ed. São Paulo. Centauro, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã. Tradução de Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. Diretrizes Nacionais para a Organização do Ensino Médio. Brasília: CNE, 1998.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. Revista Brasileira de Educação, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782007000100011>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. Piaget; VYGOTSKY, Wallon. Teorias psicogenéticas em discussão. 12. ed. São Paulo: Simmus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo. 32 ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed.rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SCALCON, S. À Procura da Unidade Psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

APÊNDICE A - Instrumentalização - Roteiro de Leituras

Com o objetivo de subsidiar os professores e demais sujeitos que escolherem fazer uso dessa Proposta Didática, considerando-a como alternativa metodológica viável para a formação integrada, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, na perspectiva da Formação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, elaboramos um roteiro de leituras e vídeos que poderão ampliar a compreensão acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos das Bases Conceituais da Educação Profissional Integrada e da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto proposta didático-pedagógica.

a) **Vídeos:** discorre sobre a ação didática embasada na Pedagogia Histórico-Crítica. João Luiz Gasparin (2012);

Parte 1: <https://www.youtube.com/watch?v=dDqNak7nU8&t=27s>

Parte 2: <https://www.youtube.com/watch?v=NIL3eSZQ8SM>

Parte 3: <https://www.youtube.com/watch?v=2PjZtnLmlZw>

Parte 4: <https://www.youtube.com/watch?v=A5HFcaE568Y>

b) **Vídeo:** A pedagogia histórico-crítica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>

c) **Livro:** Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012;

Resumo: “Aprender criticamente o conhecimento científico”: meta real ou utópica? Almejando subsidiar esta construção, João Luiz Gasparin questiona a instrução pedagógica que vem norteando a prática educacional brasileira. O autor lança uma proposta de trabalho inovadora ao educador, subsidiando-o didaticamente com um “novo jeito de ensinar”. É um estudo de fôlego que busca interligar a prática social do aluno com a teoria no intuito de melhorar a qualidade da formação do educando. A nova metodologia de ensino-aprendizagem, norteada pela pedagogia histórico-crítica, procede da teoria dialética do conhecimento. Sua construção dá-se no movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar). Este fazer pedagógico não envolve apenas a esfera escolar. Sua intencionalidade ultrapassa eminentemente a técnica, abrangendo um cunho sociopolítico revolucionário para toda a sociedade. O autor define esta teoria dialética do conhecimento em três palavras chaves: prática – teoria – prática, ou seja, a partir da prática social, questionar e analisar a ação cotidiana, buscando conhecimento teórico do que aconteceu, o que tornar-se-á um guia para a nova ação/transição.

d) **Livro:** Escola e Democracia. SAVIANI, D. Escola e Democracia. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012;

Resumo: Segundo Saviani, as teorias educacionais podem ser classificadas em dois grupos e ressalta que ambos tentam explicar a marginalidade fazendo um paralelo entre educação e sociedade. O primeiro grupo, denominado por Saviani de “Teorias não-críticas”, composto pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista entendem a educação como instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. Já o segundo grupo, nomeado de “Teorias Crítico-Reprodutivistas” que abarca a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da escola Dualista, compreendem a educação como instrumento de discriminação social, ou seja, fator de marginalização. O autor considera o segundo grupo como teorias críticas, pois este busca entender a educação “[...] remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos” (p.05), quer seja, à estrutura sócio-econômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo.

e) **Livro:** SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

Resumo: o autor reúne textos escritos durante a década de 1980 (resultantes de conferências, seminários, debates) com o objetivo de oportunizar aos educadores brasileiros uma sistematização inicial de seu pensamento pedagógico, principalmente no que se refere à concepção educacional da pedagogia histórico-crítica. A contextualização histórica e teórica que o professor Dermeval faz, seja em relação ao quadro das tendências críticas da educação, ao se referir à materialidade da ação pedagógica, discutir a natureza e especificidade da educação ou situar a pedagogia histórico-crítica na conjuntura política e educacional brasileira, possibilita ao leitor compreender o porquê da proposição desta teoria pedagógica.

f) **Texto:** Concepção de Ensino Médio Integrado. Ramos. Marise, 2007.

Resumo: O texto aborda os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional demonstrando o caráter ético-político do tema, posto que esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo. A realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora.

g) **Catálogo das Unidades de Conservação Maranhense.** São Luis. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômico e Cartográficos. 2020;

Resumo: Traz informações sobre cada uma das Unidades de Conservação (UC) do Estado do Maranhão, sua importância ecológica, localização, Decreto ou Lei de Criação, peculiaridades e outros. Cada UC segue regada por um belo acervo fotográfico, evidenciando alguns dos encantos descritos nesta produção. Além disso, são apresentados mapas temáticos, elaborados com o intuito de ilustrar a disposição espacial e localização das Unidades com relação ao Estado. Apresenta os principais Biomas do Estado do Maranhão seguido de características relevantes dos mesmos como a descrição de algumas espécies da fauna existente.

h) **Texto:** Estado do Maranhão e sua política de proteção ambiental, 2011;

Resumo: A abordagem desenvolve breve reflexão acerca da situação da política de proteção ambiental do Estado do Maranhão. O principal objetivo é apresentar as unidades de conservação estaduais e o que o Estado tem feito para gerenciá-las. Concluiu-se que a política estadual de proteção dos ecossistemas maranhenses é deficiente, no entanto, se houver maior interesse do Poder Público, e maior participação e cobrança da sociedade civil, essa realidade poderá ser modificada.

i) **Texto 4 - Crise ambiental, sustentabilidade e questões socioambientais.**

Resumo: O texto aborda questões como: aumento populacional, aquecimento global, chuva ácida e perda de biodiversidade, crise ambiental e civilizatória, conceito de sustentabilidade, problemas socioambientais, equilíbrio entre aspectos ecológicos, econômicos e socioculturais, bem como a busca pela sustentabilidade. (LAMIM-GUEDES, 2013, p. 01). LAMIM-GUEDES, Valdir. Crise ambiental, sustentabilidade e questões socioambientais. Ciência em Tela, v. 6, n.2, p. 1-9, 2013.

Disponível em < <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0602es01.pdf>>.

PROPOSTA DIDÁTICA À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA:
da prática social inicial à prática social final
