

PRODUÇÃO ACADÊMICA EM PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: uma revisão integrativa de literatura apoiada na análise de conteúdo

ACADEMIC PRODUCTION IN HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY: an integrative literature review supported by content analysis

Adriano dos Santos Moraes¹

Jéssica Silva Almeida²

RESUMO

Com o objetivo de avaliar em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, realizou-se uma criteriosa revisão integrativa de literatura na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Os temas de pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica foram analisados em 55 artigos publicados, em 32 periódicos, e classificados nas categorias: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar, Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica, Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Cidadania, Educação e Desenvolvimento Econômico, Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual, Educação Pública como Direito Social, Formação Continuada de Professores, Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais e Tecnologias da Informação e da Comunicação; nos métodos: qualitativos (98,18%), quali quantitativos (1,81%), e nos níveis de análise: médio alcance (9,09%) e macro-level (81,81%). A literatura pesquisada evidenciou que a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social no país. Neste contexto, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em um instrumento válido para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, diante da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na medida em que a Pedagogia Histórico-Crítica busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) se manifestam das mais variadas formas e são postas em questão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Educação Profissional e Tecnológica. Revisão Integrativa de Literatura. Tendências Pedagógicas.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFBA); Especialista em Gestão Pública (Universidade Cândido Mendes - UCAM), Especialista em Direito Educacional, e Graduado em Gestão Pública (Anhanguera UNIDERP, Técnico Administrativo em Educação, Instituto Federal Baiano. E-mail: adriano.moraes2013@gmail.com

² Bacharel em Direito (UNEB) e Especialista em Direito Constitucional Aplicado, Técnica Administrativa em Educação, Instituto Federal Baiano. E-mail: j.salmeida@hotmail.com

ABSTRACT

In order to assess the extent to which the Theory of Historical-Critical Pedagogy (PHC), in its theoretical and historical elements, collaborates with the social function of Professional and Technological Education (EFA) in Brazil, a careful integrative review of literature in the Scientific Electronic Library Online database (SciELO). The research themes on Historical-Critical Pedagogy were analyzed in 55 articles published in 32 journals and classified in the categories: Theoretical-Methodological Foundations of Historical-Critical Pedagogy, Conception and Development of School Curriculum, Teaching and Learning in Pedagogical Activity, Philosophical Dimensions the Historical-Critical Pedagogy, Education and Citizenship, Education and Economic Development, School Education for Students with Intellectual Disabilities, Public Education as Social Law, Continuing Teacher Education, Historical-Critical Pedagogy and Social Movements and Information and Communication Technologies; in the methods: qualitative (98.18%), qualiquantitative (1.81%), and in the levels of analysis: medium range (9.09%) and macro-level (81.81%). The researched literature showed that the training of workers requires that an articulation be established between professional education and the world of production and work. However, in the current historical moment, the policies for professional and technological education go beyond the economic factor. Hence the relevance of seeking to relate the variables education and work, in search of new policies for social inclusion in the country. In this context, it was concluded that Historical-Critical Pedagogy constitutes a valid instrument for educators to understand education as a possibility to contribute to the process of transformation of society, given the need to discuss the contemporary context of Professional and Technological Education in Brazil, as Historical-Critical Pedagogy seeks to expose the way in which power and inequality relationships (social, cultural and economic) are manifested in the most varied ways and are called into question in Professional and Technological Education (EFA) developed in Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education.

Keywords: Historical-Critical Pedagogy; Professional and Technological Education; Integrative Review of Literature and Pedagogical Trends.

1 INTRODUÇÃO

A categoria Tendência Histórico-Crítica foi proposta por Saviani (1991) ao iniciar as discussões sobre uma Pedagogia histórico-crítica, em contraposição às teorias crítico-reprodutivistas, com o referencial da Teoria da Curvatura da Vara – que é baseada na metáfora *“Para consertar uma vara torta não basta trazê-la para a posição correta. É necessário vergá-la para o lado oposto”*, uma analogia criada por Lênin, por ocasião da Revolução Russa, quando foi rotulado de extremista e radical.

Com a proposta supracitada, tida ainda como embrionária à época, o autor fala que o que se pretende é “justamente que, com essa inflexão, a vara atinja o seu ponto correto, [...] esse que não está também na pedagogia tradicional, mas está justamente na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária; [...]” (SAVIANI, 1991, p. 62). Têm-se que, com a teoria da curvatura da vara, Saviani (1991) quer dizer que, até o momento,

a educação caminha em linha reta, de uma forma tradicional e cartesiana, e o que ele pretende é mudar essa linha para uma educação na qual o subalterno consiga os mesmos direitos que a classe dominante; que se torne emancipado; e que somente a educação é capaz de colaborar para causar esta mudança.

A pedagogia histórico-crítica, além de se distanciar das teorias acríticas em educação, também se opõe a teorias que, apesar de serem críticas, entendem que a escola estaria fadada a reproduzir a lógica do capital, não sendo possível contribuir para uma transformação social.

Revisões de literatura possibilitam traçar a evolução do campo de pesquisa em Pedagogia Histórico-Crítica, em virtude da quantidade crescente e da complexidade de informações na área da Educação, uma vez que é imprescindível o desenvolvimento de artifícios, no contexto da pesquisa cientificamente embasada, capazes de delimitar etapas metodológicas mais concisas e de propiciar aos profissionais melhor utilização de inúmeros estudos da área. Nesse cenário, a revisão integrativa emerge como uma metodologia que proporciona a síntese do conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática, e caracteriza-se por sumarizar e analisar o conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, permitindo conclusões que articulem os resultados obtidos em diferentes estudos.

Diante da importância teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, do estudo do seu processo histórico de desenvolvimento e da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil com o auxílio da Pedagogia Histórico-Crítica, surgiu a seguinte pergunta norteadora desta pesquisa: *“Em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica?”*

Com vistas a atingir o objetivo da pesquisa quanto a em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, realizou-se uma criteriosa revisão integrativa de literatura na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), a partir da estratégia de busca definida previamente e de critérios de inclusão e exclusão dos artigos, assim como de caracterização de cada estudo selecionado.

Foram criados vários quadros de análises para extração de dados e refinamento de cada artigo incluído, e cada registro de dados incluiu as informações gerais (autor, título, detalhes da publicação, uma breve descrição, a natureza, definições). O resultado dessa etapa

foi uma listagem completa de artigos com informações relevantes, que serviu de base para a definição de categorias e para análise temática de conteúdo.

Os temas de pesquisa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica foram analisados em 55 artigos publicados em 32 periódicos e classificados nas categorias: Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar, Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica, Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Cidadania, Educação e Desenvolvimento Econômico, Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual, Educação Pública como Direito Social, Formação Continuada de Professores, Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais e Tecnologias da Informação e da Comunicação; nos métodos: qualitativos (98,18%), qualiquantitativos (1,81%), e nos níveis de análise: médio alcance (9,09%) e macro-level (81,81%).

A literatura pesquisada evidenciou que a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social no país.

Nesse contexto, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em um instrumento válido para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, diante da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na medida em que a Pedagogia Histórico-Crítica busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) se manifestam das mais variadas formas e são postas em questão na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO BRASIL

A Pedagogia Histórico-Crítica é originária do movimento pedagógico ocorrido no final da década de 1970, surgido como resposta à necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Saviani (2012) explica que, naquele contexto, emergiu no Brasil a necessidade histórica de criticar a pedagogia oficial, sobretudo para evidenciar seu caráter reprodutor. As críticas direcionadas à educação no Brasil, conforme explicita o autor, não

ocorreram de forma isolada, pois eram vinculadas ao movimento de caráter internacional, cujas teorias foram elaboradas no final da década de 1960 e início da década de 1970, como uma tentativa de compreender o fracasso dos movimentos da década de 1960, como, por exemplo, o de maio de 1968.

Segundo o autor, na medida em que a situação foi se alterando, em parte por conta do aprofundamento das lutas e porque a própria ditadura começava a se inviabilizar:

[...] os limites das teorias crítico-reprodutivistas começam a se evidenciar, pois vai ficando cada vez mais claro que a luta contra a ditadura também implicava a formulação de alternativas. No campo educacional, o problema colocava-se nos seguintes termos: se a pedagogia oficial era inaceitável, qual seria então a orientação alternativa aceitável? A visão crítico-reprodutivista não dava resposta para essa pergunta. Não tinha uma proposta de orientação. Fazia a crítica do existente, mostrando que este desempenhava a função de reprodução. Essa crítica foi mais longe com a formulação de Bourdieu e Passeron, que deixaram claro que toda proposta pedagógica, qualquer que ela seja, sempre desempenhará esse papel, quer os agentes tenham ou não consciência disso. Portanto, não havia saída no campo educacional (SAVIANI, 2012, p. 114-115).

Diante do contexto econômico e político pelo qual passava a sociedade brasileira, os educadores de esquerda sentiram a necessidade de uma concepção de educação diferente daquela em vigência. Nas palavras de Saviani (2012, p.79-80):

É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir em pedagogia histórico-crítica.

O desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica decorre do grande desafio de pensar a educação brasileira numa perspectiva materialista, histórica e dialética. Portanto, Saviani, o proponente dessa concepção teórica, assumiu o desafio de desenvolver uma teoria pedagógica que superasse os limites das pedagogias não críticas (Tradicional, Nova, Tecnicista), para além dos limites das teorias crítico-reprodutivistas, que até então caracterizavam o pensamento educacional na época.

3 O “ESTADO DA ARTE” EM TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia crítica é instrumento para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, pois ela busca “expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica), em sua miríade de combinações de formas e complexidades, se manifestam e são postas em questão na educação formal e informal de crianças e adultos” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

No Brasil, as primeiras teorias críticas da educação respaldaram-se em Althusser, Bourdieu e Passeron e Baudelot e Establet e foram identificadas como crítico-reprodutivistas. Posteriormente, registrou-se a presença das pedagogias críticas (contra hegemônicas), como a Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia da Prática, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e Pedagogia Histórico-Crítica. (SAVIANI, 2007).

Na década de 1980, foram identificadas pedagogias críticas – libertária, libertadora e crítico social dos conteúdos – que se pautavam pela análise crítica da realidade socioeconômica, compreendendo a educação como instrumento de conscientização e luta, sustentadas por teóricos como Arroyo, Tratemberg, Freire e Saviani, entre outros. (LIBÂNEO, 1986).

Atualmente, reconhece-se a existência de uma corrente pedagógica contemporânea sociocrítica, envolvendo a teoria curricular crítica, a histórico-cultural, a sociocultural, a sociocognitiva e a da ação comunicativa, que abrange diferentes “teorias e correntes que se desenvolvem a partir dos referenciais marxistas, neomarxistas e, mesmo, apenas de inspiração marxista” e que, embora com divergências epistemológicas, convergem “na concepção de educação como compreensão da realidade para transformá-la, visando à construção de novas relações sociais para superação de desigualdades sociais e econômicas” (LIBÂNEO, 2009, p. 32).

Nessa linha, a perspectiva crítica de educação tem sido sustentada por teóricos como Marx, Gramsci, Adorno, Benjamin, Habermas, Horkheimer, Marcuse, Counts, Hugg, Brameld, Foucault, Bernstein e Bourdieu e envolve autores como Freire, Apple, Kinchloe, Shor e Giroux. (TEITELBAUM, 2011).

Pelo exposto acima, reafirma-se o já indicado por alguns autores: sob o rótulo de pedagogia crítica estão reunidas diferentes perspectivas teóricas, que têm como pontos básicos: a crítica à lógica do capital e a busca pela sua superação, articulando dialeticamente educação e sociedade (SAVIANI, 2007), a insubordinação e a busca por

tornar transparentes as conexões entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, direitos humanos e comunidade democrática para ampliar as compreensões críticas e as práticas emancipadoras com a finalidade de buscar transformações sociais e pessoais progressistas (TEITELBAUM, 2011, p. 347).

No que se refere à pedagogia histórico-crítica, este trabalho continua se desenvolvendo com o concurso de diversos colaboradores que vêm tentando explorar as potencialidades dessa concepção pedagógica em campos como o da filosofia da educação (DUARTE; DELLA FONTE, 2010); didática (GASPARIN, 2002; GERALDO, 2006); psicologia (MARTINS, 2007); psicopedagogia (SCALCON, 2002); ensino de ciências (SANTOS, 2005); ensino de matemática (MATTIAZZO-CARDIA, 2009); educação infantil (PASQUALINI, 2010); ensino fundamental (MARSIGLIA, 2011a); educação moral (BUENO, 2009); educação especial (BARROCO, 2007); formação de professores (MAZZEU, 2011). Uma amostra de estudos sobre essa corrente pedagógica pode ser encontrada também no livro “Pedagogia histórico crítica: 30 anos” (MARSIGLIA [org.], 2011b), que resultou de seminário realizado na UNESP de Araraquara em dezembro de 2009.

Com efeito, é possível diferenciar a pedagogia histórico-crítica das teorias contra hegemônicas por meio da análise das relações entre educação e revolução. Esta pedagogia entende que, por um lado, a educação é um meio que leva à transformação social e, por outro, a revolução é o meio para a efetivação do trabalho educativo.

Deve-se atentar para o fato de que esse é um movimento dialético, pois o senso comum não será suplantado em definitivo. Porém, é a relação que se estabelece com ele que deve ser alterada qualitativamente, ou seja, deve-se partir de uma relação de identificação direta para uma relação de crítica contínua. Trata-se do processo caracterizado por Saviani (2009) como passagem do senso comum à consciência filosófica, processo esse que não é simples nem rápido, uma vez que implica: “[...] passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada” (p. 2).

Considerando-se que essa teoria pedagógica se alinha ao marxismo e, portanto, posiciona-se em defesa da transformação revolucionária da sociedade, é possível compreender o método de ensino proposto. O método adotado pela pedagogia histórico-crítica é, pois, o mesmo que Marx empregou na análise da economia política, a partir do qual, para se atingir o concreto, é necessária a mediação das abstrações.

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

Diante do exposto é preciso ficar claro que:

Os limites da verdade podem ser alargados ou restringidos com o desenvolvimento do conhecimento. É historicamente condicional nossa aproximação da verdade objetiva, mas é de modo incondicional que dela nos aproximamos. Em cada verdade relativa, encontra-se um elemento de verdade absoluta (DELLA FONTE, 2010, p. 89).

Deve-se esclarecer, ainda, que a pedagogia histórico-crítica não preconiza que os indivíduos fiquem presos às abstrações e permaneçam afastados da realidade, pois isso configuraria um equívoco em relação aos próprios conceitos marxianos. Essa pedagogia defende que, por meio da educação, é possível conhecer a realidade para, então, transformá-la, na mesma direção em que Marx afirma na décima primeira das Teses sobre Feuerbach (2007, p. 539), na qual se lê “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”.

Inspirado nesse pressuposto, Saviani (2008b, p. 59) conceitua a educação como uma “atividade mediadora no seio da prática social global”. Nesse sentido, ele postula que a prática social é o “ponto de partida” e o “ponto de chegada” do método de ensino da pedagogia histórico-crítica.

4 BREVE VISÃO GERAL SOBRE O CONTEXTO CONTEMPORÂNEO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Entretanto, no momento histórico atual, as políticas para a educação profissional e tecnológica colocam-se para além do fator econômico. Daí a relevância de buscar relacionar, no caso específico, as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social, já em curso no país.

O trabalho constitui, por definição, um fenômeno total da sociedade, revelando-a em todos os aspectos. Pelo trabalho, visando à produção em si, o conjunto social apresenta-se formando a verdadeira totalidade humana, e logo se desenham as relações dialéticas de implicações mútuas que ligam todas as fases. Se compreendermos que a tecnologia é função do Estado de desenvolvimento de trabalho social e não efeito do desenvolvimento imaginário do espírito ou da cultura, vemos logo não poder estar naquele aspecto particular a explicação do conjunto; é o conjunto da sociedade que explica as técnicas nela existentes (PINTO, 2005, p. 301).

Nesse ponto, entende-se que a educação precisa ser tomada numa dimensão muito maior. “Ela deve incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva” (PARANÁ, 2006). Isso representa tomar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas da educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sem ignorar o cenário da produção, tendo o trabalho como seu elemento constituinte, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, firma-se. Isto significa dizer que as propostas de formação estariam contemplando os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diversas tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, considerados em sua historicidade. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

Entende-se que essa formação do trabalhador seja capaz de tornar esse cidadão um agente político, para compreender a realidade e ser capaz de ultrapassar os obstáculos que ela apresenta; de pensar e agir na perspectiva de possibilitar as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.

A referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem, daí compreender-se que a educação profissional e tecnológica se dá no decorrer da vida humana, por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas. A educação para o trabalho, nessa perspectiva, entende-se como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

Com essa dimensão, seria equivocado e reducionista, pois, imaginar que a necessidade da formação para ocupar os postos de trabalho seja a razão exclusiva e definidora para a educação profissional. (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

As políticas públicas e inclusivas para a educação, em especial para a educação profissional e tecnológica, representam a intensificação da luta pela construção de um país

que busca sua soberania e a decisão de ultrapassar a condição de mero consumidor para produtor de ciência e tecnologia, essencial nessa busca.

Os Institutos Federais, em sua concepção, amalgamam trabalho-ciência-tecnologia-cultura na busca de soluções para os problemas de seu tempo, aspectos que necessariamente devem estar em movimento e articulados ao dinamismo histórico da sociedade em seu processo de desenvolvimento.

Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constituiu-se em um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país (BRASIL, 2008).

Integrante do sistema federal de ensino, vinculada ao Ministério da Educação, a Rede Federal foi instituída pela reunião de um conjunto de instituições: I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV - Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e, V - Colégio Pedro II (BRASIL, 2008).

Uma das características centrais da formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal) foi a implantação de uma nova concepção sobre o papel e a presença do sistema de ensino federal na oferta pública da educação profissional e tecnológica.

Essa característica se materializa no desenho de um novo padrão de instituição, os denominados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais ou IFs), estruturados a partir dos vários modelos existentes e da experiência e capacidade instaladas especialmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), nas escolas técnicas e agrotécnicas federais e nas escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Foram, assim, criados a partir das antigas instituições federais de EPT por intermédio de adesão destes ao modelo proposto pelo Ministério da Educação, conforme pode ser observado no art. 5º de sua lei de criação: Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008).

Os Institutos Federais são instituições pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2008).

Instituídos no momento de constituição da Rede Federal, os institutos têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada (BRASIL, 2008).

Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas vagas para atender à oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Destacam-se, também, sua atribuição no desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, por meio de pesquisas aplicadas, e as ações de extensão junto à comunidade, com vistas ao avanço econômico e social local e regional (BRASIL, 2008).

Em 2019, a Rede Federal está composta por 38 Institutos Federais, 02 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Considerando os respectivos campi associados a essas instituições federais, tem-se ao todo 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país, as quais possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2021).

Reconhecida pela qualidade do ensino ofertado, pela diversidade de cursos e por sua relevante atuação junto à população e arranjos produtivos locais, a Rede Federal atua no sentido de potencializar o que cada região oferece de melhor em termos de trabalho, cultura e lazer (BRASIL, 2021).

Nesse contexto, entende-se que as novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais demandam o domínio integrado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e, nessa tessitura de saberes, materializa-se também a formação profissional.

Em seu perfil mais específico, da formação profissional, cabe-lhe principalmente o dever de traduzir o conhecimento científico sob o aparato das tecnologias – aqui também entendidas como manifestação da essência do homem, porquanto contribui em configurá-lo para o meio e este para ele. Entende-se, portanto, que as tecnologias são produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles.

Aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, verdadeiros fomentadores do diálogo dentro de seu território, cabe provocar a atitude de curiosidade frente ao mundo e dialogar com este mundo numa atitude própria de pesquisa. Na relação com a pesquisa, o ato de pesquisar, nos Institutos Federais, deve vir ancorado em dois princípios: o princípio científico, que se consolida na

construção da ciência; e o princípio educativo, que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade (BRASIL/MEC/SETEC, 2008).

O desafio colocado para os Institutos Federais no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo o trajeto da formação do trabalhador, deve representar a conjugação do saber e de mudar e se construir, na indissociabilidade da pesquisa, ensino e extensão. E mais: os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais, numa perspectiva de seu reconhecimento e valorização no plano nacional e global.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, estão descritos o tipo de pesquisa e delimitados os procedimentos e categorias principais de análise e de agrupamento da literatura revisada.

5.1 Tipo de Pesquisa e procedimentos de busca e de seleção dos textos

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que se caracteriza por sumarizar e analisar o conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado, permitindo conclusões que articulem os resultados obtidos em diferentes estudos (SOUZA, SILVA; CARVALHO, 2010).

A revisão integrativa é um método de pesquisa criterioso empregado para fornecer os melhores conhecimentos produzidos sobre um dado problema de pesquisa e tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento. Desse modo, o revisor/pesquisador pode elaborar uma revisão integrativa com diferentes finalidades, podendo ser direcionada para a definição de conceitos, revisão de teorias ou análise metodológica dos estudos incluídos de um tópico particular.

Para Whitemore e Knafl (2005), o “termo integrativa tem origem na integração de opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas utilizadas no método”, ponto esse que “evidencia o potencial para se construir a ciência” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 127).

Botelho, Cunha e Macedo (2011, p. 133) enfatizam que o método da revisão integrativa pode ser “incorporado às pesquisas realizadas em outras áreas do saber, além das áreas da saúde e da educação”, pelo fato de ele viabilizar a capacidade de sistematização do conhecimento científico e de forma que o pesquisador se aproxime da problemática que deseja apreciar, traçando um panorama sobre sua produção científica para conhecer a evolução do tema ao longo do tempo e, com isso, visualizar possíveis oportunidades de pesquisa. Assim, esse procedimento mostra-se adequado quando se quer realizar “a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (BOTELHO, CUNHA; MACEDO, 2011, p. 133) e/ou quando se pretende obter “informações que possibilitem aos leitores avaliarem a pertinência dos procedimentos empregados na elaboração da revisão” (BOTELHO, CUNHA; MACEDO, 2011, p. 133).

A revisão integrativa foi elaborada seguindo-se seis fases de processo (GANONG, 2010), a saber: 1ª fase) elaboração da pergunta norteadora; 2ª fase) busca ou amostragem na literatura; 3ª fase) coleta de dados; 4ª fase) análise crítica dos estudos incluídos; 5ª fase) discussão dos resultados; e 6ª fase) apresentação da revisão integrativa.

Com vistas a atingir o objetivo da pesquisa, realizou-se uma criteriosa revisão de literatura integrativa, a partir da estratégia de busca definida previamente e de critérios de inclusão e exclusão dos artigos, assim como de caracterização de cada estudo selecionado (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Foram pesquisados artigos sobre Pedagogia Histórico-Crítica na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), em revistas brasileiras indexadas nesta base. Foi utilizado, para busca dos artigos, o seguinte descritor na língua portuguesa: “Pedagogia Histórico-Crítica”. Identificaram-se 45 periódicos nacionais que publicaram sobre a temática em tela e 55 artigos.

Após leitura dos resumos dos artigos e das seções de métodos, procedeu-se a uma primeira seleção para compor a revisão. Permaneceram 55 artigos empíricos, teóricos e com modelos heurísticos em 45 periódicos, sendo que foram excluídos da análise os estudos em outros formatos (e.g., editoriais, resenhas, pensatas, indicações bibliográficas, entrevistas e assuntos pouco correlatos ao tema), porque foram avaliados como não relevantes para o objetivo da pesquisa.

Para mitigar as possibilidades de falha humana ou erro técnico, foram criados vários quadros de análises para extração de dados e refinamento de cada artigo incluído, e cada registro de dados incluiu as informações gerais (autor, título, detalhes da publicação, uma breve descrição, a natureza, definições), pois, de acordo com Campos (2004):

Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, é que dará sentido à interpretação”.

O resultado da etapa supracitada foi uma listagem completa de artigos com informações relevantes, que serviu de base para a análise temática de conteúdo (BARDIN, 2006), o que, por sua vez, gerou a categorização dos artigos por temas e consistiu em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2006).

Diante dessa diversificação e da aproximação terminológica, optou-se por elencar as etapas da técnica segundo Bardin (2006), o qual as organiza em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado, com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN 2006).

A exploração do material constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 2006).

A terceira fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

Tendo em vista as diferentes fases da análise de conteúdo proposta por Bardin (2006), destacam-se como a própria autora o fez, as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. No que tange à codificação, “corresponde a uma transformação – efectuada (sic) segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2006, p. 103). Após a codificação, segue-se para a categorização, a qual consiste na classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006, p. 117).

Cabe salientar que tais etapas envolvem diversos simbolismos que precisam ser decodificados. Para tanto, o pesquisador precisa fazer um esforço para desvendar o conteúdo latente, como refere Triviños (1987, p. 162). Nesse sentido, a análise contextual e histórica é de grande valia (BATESON, 2000; THOMPSON, 1995), além da criatividade, intuição e crítica (BARDIN, 2006; THOMPSON, 1995).

Denzin e Lincoln (2000) enfatizam o papel do caráter crítico da pesquisa. No que tange às fases da análise de conteúdo propostas por Bardin (2006), outros autores propõem fases semelhantes, apenas com algumas particularidades diferenciais que não alteram o processo em si. A exemplo, cita-se Flick (2009, p. 292-293), o qual, com base em Mayring (1983), delineia os seguintes passos para a análise de conteúdo: síntese da análise de conteúdo, por meio da omissão de enunciados; análise explicativa de conteúdo, com o esclarecimento de trechos difusos, ambíguos ou contraditório; por fim, a análise estruturadora de conteúdo, por meio da estruturação no nível formal relativo ao conteúdo.

5.2 Categorias

Os artigos foram classificados nas categorias temas, abordagem, níveis de análise e métodos. As definições de cada categoria constam do Quadro 1.

Quadro 1 – Categorias de Análise

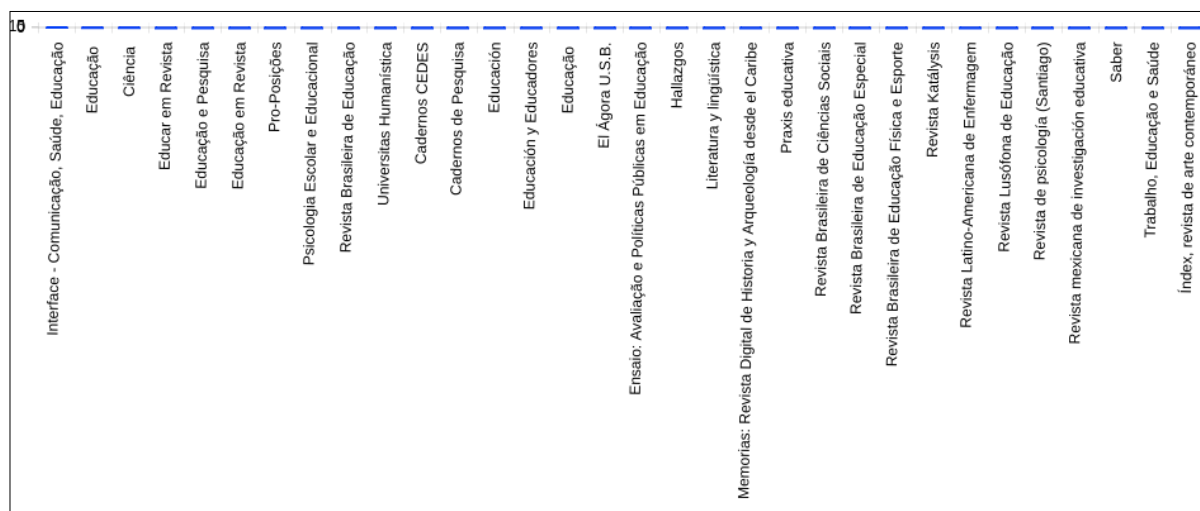
CATEGORIAS DE ANÁLISE	DEFINIÇÕES OPERACIONAIS
Temáticas	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica Educação e Cidadania Educação e Desenvolvimento Econômico Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual Educação Pública como Direito Social Formação Continuada de Professores Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais Tecnologias da Informação e da Comunicação
Nível micro de análise	Foco no indivíduo, em suas características e atributos. (VALE, 2014). As relações de interação, no nível micro, são relações intersubjetivas e entre atos individuais em cujo âmbito são reelaboradas as decisões e interpretações relativas às condições e orientações macro e meso da ação e das quais emergem efeitos de agregação e de poder constitutivos dos níveis meso e macro.
Nível meso de análise	As relações de agrupamento, no nível meso, são relações de coordenação e, eventualmente, estabilização de atos interativamente combinados e relações entre atores coletivos com graus variáveis de organização, bem como entre atos coletivos, em cujo âmbito são fixadas e transformadas as condições e orientações macro da ação e das quais emergem consequências agregadas ao nível macro, condições e orientações que estruturam as interações no plano micro e efeitos de poder que moldam os níveis micro e macro. Foco na interação entre indivíduo e seus ambientes, nas relações proximais pessoais (ex. classe social de origem, vinculação religiosa e étnica) e sociais (rede de interações e laços sociais e empresariais com outros atores) (VALE, 2014).
Nível macro de análise	Procura entender o fenômeno do indivíduo no contexto de um ambiente socioeconômico ou institucional mais amplo, por meio das instituições (construções humanas que estruturam a vida política, econômica e as interações sociais) e da inovação (elemento de disrupção no sistema econômico) (VALE, 2014). As relações de sistematicidade, no nível macro, são relações de interdependência entre propriedades das relações entre pessoas e entre grupos, nos domínios posicional e institucional, das quais emergem as condições e orientações da ação individual e coletiva nos planos meso e micro.
Estudo empírico qualitativo	Estudo empírico qualitativo é aquele em que o investigador utiliza estratégias de investigação, como narrativas, fenomenologias, etnografias para compreender uma realidade particular, prescindindo de um controle maior de variáveis (CRESWELL, 2007).
Estudo empírico quantitativo	Busca correlações e relações de causa e efeito, permite maior controle de variáveis e testes de hipóteses derivadas das teorias (CRESWELL, 2007).
Estudo empírico qualiquantitativo	Associa métodos quanti e qualitativos de recolha e de tratamento dos dados (CRESWELL, 2007).
Estudo teórico	Estudo teórico Dedicado a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, para aprimorar fundamentos teóricos (CRESWELL, 2007).

Fonte: Elaboração própria

6 RESULTADOS

Selecionaram-se para análise 55 (cinquenta e cinco) artigos publicados entre 1998 e 2020. O periódico que mais publicou sobre Pedagogia Histórico-Crítica nesse período foi “Interface - Comunicação, Saúde, Educação”, com 10 (dez) artigos, seguido do “Educação & Sociedade” com 5 (cinco) artigos, e da “Ciência & Educação (Bauru)”, com 4 (quatro) artigos, conforme Figura 1.

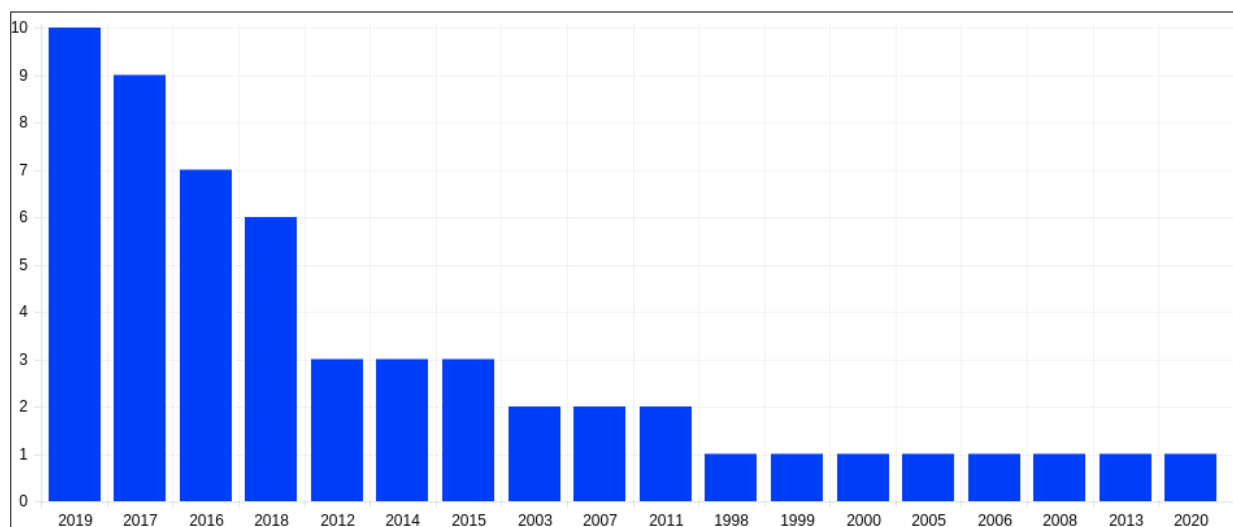
Figura 1 - Evolução das publicações brasileiras sobre Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração própria

A quantidade total de autores é 62, sendo a média aproximada por publicação de 1,5 autores. Como pode-se observar, a Figura 2 traz estatísticas de publicação nos últimos 22 anos e revela que as publicações sobre Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil vêm avançando, ainda que de modo irregular. Consta que o ano com maior número de artigos publicados foi o de 2019, com 10 artigos, seguido do ano de 2017, com 9 artigos, e do ano de 2016, com 7 artigos.

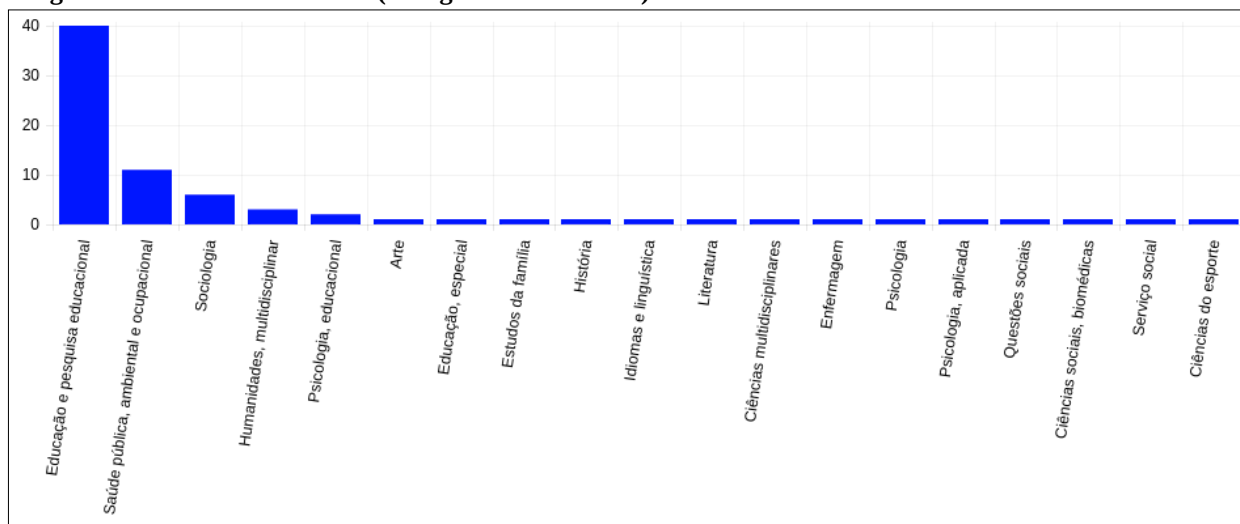
Figura 2 - Publicações por Periódico pesquisado



Fonte: Elaboração própria

As estatísticas da WoS (Categorias de Assunto) são apresentadas na Figura 3:

Figura 3 - Estatísticas da WoS (Categorias de Assunto)



Fonte: Elaboração própria

6.1 Análise geral por temas de pesquisa

A categorização das pesquisas revisadas por temas de pesquisas ao longo dos 22 últimos anos (1998-2020) encontra-se no quadro 2.

Quadro 2 - Temas predominantes nas pesquisas.

CATEGORIAS	Nº de Publicações	%
Fundamentos Teórico-Metodológicos da Pedagogia Histórico-Crítica	19	34,54
Concepção e Desenvolvimento de Currículo Escolar	7	12,72

Ensino e Aprendizagem na Atividade Pedagógica	10	18,18
Dimensões filosóficas da Pedagogia Histórico-Crítica	2	3,63
Educação e Cidadania	2	3,63
Educação e Desenvolvimento Econômico	2	3,63
Educação Escolar para Alunos com Deficiência Intelectual	2	3,63
Educação Pública como Direito Social	2	3,63
Formação Continuada de Professores	5	9,09
Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos Sociais	2	3,63
Tecnologias da Informação e da Comunicação	2	3,63
TOTAL	55	100%

Fonte: Elaboração própria

6.2 Análise cruzada entre tema, nível e método

Estudos sobre as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio (HERNANDES, 2020), didática da Ética (MOTTA, Ignacio; SÁNCHEZ, Teresa; GÓMEZ, Orlando, 2019), educação pública como direito social (FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro, 2019), teses histórico-críticas sobre o currículo escolar (PASQUALINI, Juliana Campregher, 2019), interlocuções entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural (MENDES, Carolina Borghi; BIANCON, Mateus Luiz; FAZAN, Paulo Borges, 2019), fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica (SILVA, Matheus Bernardo, 2019), catarse na didática da pedagogia histórico-crítica (DUARTE, Newton, 2019), apartheid social e discriminação (PÉREZ, Carrascal Airlin; RICCARDI, Davide, 2019), concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica (RIBEIRO, Márcen de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa, 2018), tecnologias da informação e da comunicação (RODRÍGUEZ, Wanda C., 2018), pedagogia da resistência (SOUZA, Rodrigo Matos de; GAVIRIA, Ricardo Castaño; SOUZA, Elizeu Clementino de, 2018), confluências filosóficas e pedagógicas entre a educação ambiental crítica e a pedagogia histórico-crítica (PENELUC, Magno da Conceição; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; MORADILLO, Edilson Fortuna de, 2018), concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade (GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton, 2017), dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica (LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia, 2017), Paulo Freire e os movimentos sociais (STÊNICO, Joselaine Andréia de Godoy; PAES, Marcela Soares Polato, 2017),

desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar (PADILHA, Anna Maria Lunardi, 2017), hacia una genealogía de la educación y la pedagogía (RODRÍGUEZ GARCÍA, Héctor, 2016), desenvolvimento do psiquismo e formação de conceitos científicos para a Educação Física (SILVA, Matheus Bernardo, 2016), educação e desenvolvimento econômico no capitalismo (FAVARO, Neide de Almeida Lança Galvão; TUMOLO, Paulo Sergio, 2016), o pensamento de Dermeval Saviani e a educação em museus de ciências (MORI, Rafael Cava; CURVELO, Antonio Aprigio da Silva, 2016), relações entre conhecimento escolar e liberdade (DUARTE, Newton, 2016), formação humana (DELLA FONTE, Sandra Soares, 2014), Paulo Freire, o testemunho e a pedagogia católica (DULLO, Eduardo, 2014), educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores (TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; CAMPOS, Luciana Maria Lunardi, 2014), literatura de informática educativa (FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; DUARTE, Newton, 2012), desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar (MARTINS, Lígia Márcia, 2012), deficiência intelectual na escola inclusiva (BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro, 2011), Pedagogia-Educação Social (DÍAZ, Andrés Soriano, 2006), contribuições da teoria da atividade (ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira, 2005), relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo (RAMOS, Marise Nogueira, 2003), educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências (TEIXEIRA, Paulo Marcelo M., 2003), formação didático-pedagógica de professores (GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes; BERBEL, Neusi Aparecida Navas, 2000), formação de profissionais da educação (LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido, 1999), e formação continuada de professores na perspectiva histórico-social (MAZZEU, Francisco José Carvalho, 1998) adotam o nível macro de análise.

Estudos que abordam a formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado (PINTO, Gláucia Uliana; AMARAL, Mateus Henrique, 2019), fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática (MACIEL, Antonio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo, 2017), educação escolar e cultura corporal (LAVOURA, Tiago Nicola, 2016), Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo (TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira, 2016), concepções de ciência de um grupo de licenciandas em Pedagogia e suas relações com o processo formativo (SOUZA, Ana Lúcia Santos; CHAPANI, Daisi Teresinha, 2015), estudantes das camadas populares no ensino

superior público: qual a contribuição da escola (PIOTTO, Débora Cristina; ALVES, Renata Oliveira, 2011) focam o nível meso de análise.

A pesquisa não encontrou estudos que cobrissem o nível micro de análise, e os artigos foram classificados como qualiquantitativos (5) e qualitativos (46). A literatura pesquisada evidenciou que a formação do trabalhador exige que se estabeleça uma articulação entre a educação profissional e o mundo da produção e do trabalho. Dessa forma, no momento histórico atual, mais do que nunca, demonstra-se como imperioso e necessário que as políticas para a educação profissional e tecnológica se coloquem para além do fator econômico, daí a relevância de buscar relacionar as variáveis educação e trabalho, em busca de novas políticas de inclusão social no país.

7 CONSIDERAÇÕES

Propor-se a discutir em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, certamente implica em um desafio, devido à complexidade envolvida no tema.

No entanto, faz-se necessário reforçar aqui alguns elementos. Os Institutos Federais desempenham papel importante na universalização da educação profissional e tecnológica gratuita e de qualidade, pois a ofertam a partir de uma perspectiva de formação humana, que prima pela superação da dualidade trabalho manual/intelectual.

No processo de expansão da educação profissional e tecnológica, é preciso ter sempre em vista que se assegure a efetiva implementação de uma escola unitária, que o perfil do aluno se configure vinculado à pesquisa e à compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica.

Pode-se afirmar que os Institutos Federais, mesmo centenários, ainda estão se consolidando, visto que foram transformados institucionalmente desde o ano de 2008. Esse período coincide com o processo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a consequente criação de vários *campi* no interior de todo o país, com um cenário de novas contratações de docentes e técnicos administrativos, e com a necessidade do debate teórico sobre em que medida a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, em seus elementos teóricos e históricos, colabora com a função social da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) desenvolvida no Brasil, com vistas à oferta da educação profissional e tecnológica pública, gratuita, e de qualidade e socialmente referenciada, posto que não se pode correr o risco de que os ideais de mercado (de uma formação diversificada, que atenda

às necessidades postas pelo setor produtivo) adentrem os muros dos Institutos Federais e sequestrem a pauta, na medida em que é a defesa de uma educação profissional e tecnológica pública, gratuita, e de qualidade que deve nortear os IF nesse processo de (re)consolidação institucional que vivenciamos.

Nesse contexto, concluiu-se que a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se em um instrumento válido para que educadores compreendam a educação como possibilidade de contribuir para o processo de transformação da sociedade, diante da necessidade de discutir o contexto contemporâneo da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, na medida em que a Pedagogia Histórico-Crítica busca expor o modo como as relações de poder e desigualdade (social, cultural e econômica) se manifestam das mais variadas formas e são postas em questão na educação formal e informal.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, M.W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica** – análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70 2006. (Obra original publicada em 1977).

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara: UNESP, Tese de Doutorado em Educação Escolar, 2007.

BATESON, G. **Steps to a ecology of mind: collected in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology**. Chicago: University of Chicago Press, 2000.

BOTELHO, Louise Lira Roedel; CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, maio-ago. 2011.

BRASIL. **Instituições**. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), 2021. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/br/rede-federal/instituicoes-do-conif>. Acesso em: 04 jul. 2021.

BRASIL. MEC/Setec. **Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC/Setec, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.html. Acesso em: 04 jul. 2021.

BUENO, Juliane Zacharias. **Fundamentos éticos e formação moral na pedagogia histórico-crítica**. Araraquara: UNESP, Dissertação de Mestrado em Educação Escolar, 2009.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 57, n. 5, p. 611- 614, 2004. <https://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage publications, 2000.

DUARTE; DELLA FONTE. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2010.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. J. E. Costa. 3. ed., São Paulo: Artmed, 2009. (Obra original publicada em 1995)

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências e de biologia na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Bauru, UNESP, Tese de Doutorado, 2006.

LIBANELO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBANELO, J. C.; SANTOS, A. (org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas (SP): Editora Alínea, 2009. p.19-62.

LIBANELO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1996.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011b.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011a.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

MAYRING, P. “Feminists” knowledge and the knowledge of feminisms: epistemology, theory methodology, and method. In: MAY, T.; WILLIAMS, M. (eds.). **Knowing the social world**. Buckingham: Open University Press, 1983.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. **A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação**. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação profissional na rede pública estadual: Fundamentos políticos e pedagógicos**. Versão Preliminar. 2006. 49 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. Araraquara: UNESP, Tese de doutorado em Educação Escolar. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SAMPAIO, R.F.; MANCINI, M.C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.
doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>

SANTOS, César Sátilo. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Comunicação Saúde e Educação**, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. reimpr. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia. Edição comemorativa**. Campinas (SP): Autores Associados, 2008b.

SCALCON. Suze Gomes. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002.

TEILTELBAUM, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, W. e GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 349-364.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. (Obra original publicada em 1990)

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALE, G. M. V. Tréplica - Afinal de contas, que bicho é esse? Tréplica sobre o empreendedor e o empreendedorismo. **RAC**, v. 18, n. 6, p. 900-908, 2014.
doi:<http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac201412442>.

WHITEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, 2005, v. 52, n. 5, p. 546-553, Blackwell Publishing Ltd. Disponível em: users.phhp.ufl.edu/rbauer/ebpp/whitemore_knafl_05.pdf>. Acesso em: 08 jun.2014.