



Correspondência aos Autores

João Paulo Stadler
E-mail: joao_stadler@ifpr.edu.br
Instituto Federal do Paraná
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/0901574363008978>

Carlos Alberto Marques
E-mail: bebeto@ced.ufsc.br
Universidade Federal de Santa Catarina
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/3495241443602221>

Marcelo Lambach
E-mail: marcelolambach@utfpr.edu.br
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
CV Lattes
<http://lattes.cnpq.br/1982143039494456>

Submetido: 29 set. 2023

Aceito: 25 out. 2023

Publicado: 29 fev. 2024

 [10.20396/riesup.v11i00.8674685](https://doi.org/10.20396/riesup.v11i00.8674685)

e-location: e025038

ISSN 2446-9424

Checkagem Antiplágio



Distribuído sobre



A Pedagogia Histórico-Crítica no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná/campus Palmas: o que dizem os documentos institucionais

João Paulo Stadler  <https://orcid.org/0000-0002-9106-7942>

Carlos Alberto Marques  <https://orcid.org/0000-0002-4024-7695>

Marcelo Lambach  <https://orcid.org/0000-0001-7168-5498>

RESUMO

Objetivo: Este estudo tem como objetivo evidenciar como a Pedagogia Histórica-Crítica foi apropriada nos documentos que orientam o curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Paraná/campus Palmas, em razão do declarado compromisso da Instituição para o desenvolvimento de práticas embasadas nessa teoria pedagógica. **Metodologia:** foi desenvolvida uma análise de conteúdo categorial com a constituição de quatro indicadores que foram classificados de acordo com a proximidade e a coerência com essa pedagogia. **Resultados:** foi possível perceber que os materiais com menor escopo apresentavam mais elementos relacionados à teoria pedagógica. Ainda, observou-se casos de incoerência entre os textos dos materiais e os pressupostos dessa teoria e de seus fundamentos, em especial o Materialismo Histórico-Dialético. **Conclusão:** o compromisso da Instituição com essa pedagogia se faz presente nos documentos, mas ainda é necessário maiores estudos por parte dos docentes, a fim de superar as limitações encontradas, além de estudos complementares a este, considerando a prática docente *in loco*.

PALAVRAS-CHAVE

Formação de professores. Materialismo Histórico-Dialético. Análise de Conteúdo. Rede Federal de Educação Tecnológica.

Historical-Critical Pedagogy in the Chemistry degree course at the Federal Institute of Paraná/campus Palmas: what the institutional documents reveal

ABSTRACT

Objective: This study aims to show how Historical-Critical Pedagogy has been appropriated in the documents that guide the Chemistry degree course at the Federal Institute of Paraná/*campus* Palmas, due to the institution's declared commitment to developing practices based on this pedagogical theory. **Methodology:** a categorical content analysis was carried out with the construction of four indicators that were classified according to their proximity to and consistency with this pedagogy. **Results:** It was possible to see that the materials with a smaller scope had more elements related to the pedagogical theory. There were also cases of inconsistency between the texts and the theory assumptions and foundations, especially Historical-Dialectical Materialism. **Conclusion:** the institution's commitment to this pedagogy is present in the documents, but that there is still a need for further study on the part of the teaching staff to overcome the limitations found. In addition to complementary studies considering teaching practice *in loco*.

KEYWORDS

Teacher training. Historical-Dialectical Materialism. Content Analysis. Federal Technological Education Network.

La Pedagogía Histórico-Crítica en la carrera de Química del Instituto Federal de Paraná/campus Palmas: lo que dicen los documentos institucionales

RESUMEN

Objetivo: El objetivo de este estudio es mostrar cómo la Pedagogía Histórico-Crítica ha sido apropiada en los documentos que orientan la carrera de Química en el Instituto Federal de Paraná/*campus* Palmas, debido al compromiso declarado de la institución con el desarrollo de prácticas basadas en esta teoría pedagógica. **Metodología:** se realizó un análisis categorial de contenido con la creación de cuatro indicadores que fueron clasificados de acuerdo con su proximidad y coherencia con esa pedagogía. **Resultados:** se pudo observar que los materiales de menor alcance tenían más elementos relacionados con la teoría pedagógica. También hubo casos de incoherencia entre los textos de los materiales y los presupuestos de esa teoría y sus fundamentos, especialmente el Materialismo Histórico-Dialéctico. **Conclusión:** el compromiso de la institución con esta pedagogía está presente en los documentos, pero que aún es necesario un mayor estudio por parte del profesorado para superar las limitaciones encontradas. Además de estudios complementarios que consideren la práctica docente *in loco*.

PALABRAS CLAVE

Formación de docentes. Materialismo Histórico-Dialéctico. Análisis de Contenido. Red Federal de Educación Tecnológica.

CRedit

- **Reconhecimentos:** Não aplicável.
- **Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.
- **Conflitos de interesse:** Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
- **Aprovação ética:** Não aplicável.
- **Disponibilidade de dados e material:** Não aplicável.
- **Contribuições dos autores:** Conceitualização, Metodologia, Escrita – rascunho original, Análise formal: Stadler, J.P.; Conceitualização, Metodologia, Escrita – rascunho original: Marques, C.A.; Conceitualização, Metodologia, Escrita – rascunho original: Lambach, M.

Editores de Seção: Rodrigo Pivetta Werlang, Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

1 Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná (IFPR), com reitoria em Curitiba, apresenta, dentre suas finalidades, a expansão e a interiorização de curso de Licenciatura, dentre eles o de Química; tendo como justificativa o atendimento as demandas regionais em relação a esse campo de formação e considerando o percentual desses cursos em instituições da Rede Federal (IFPR, 2014; 2018). Nesse sentido, a instituição é composta por 20 *campi*, 6 *campi* avançados e 4 centros de referência em todo o estado, contando com 8 cursos de Licenciatura em Química localizados em: Cascavel, Irati, Jacarezinho, Palmas, Paranavaí, Pitanga e Umuarama.

O curso de Licenciatura em Química oferecido na cidade de Palmas (PR) é o mais antigo e apresenta como característica especial ter laços de continuidade com o curso de Ciências da Natureza – habilitação em Química, do antigo centro universitário, que foi federalizado como parte do IFPR. Isso faz com que tanto o curso quanto o *campus* tenham marcas distintas dos demais, inclusive no que se refere à experiência com a Pedagogia Histórico-Crítica (IFPR 2015; 2017a).

Uma característica do IFPR apresentada em seu Projeto Político Institucional é a aderência à Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, para orientar sua prática educativa de forma a criticar pedagogias tradicionais e reprodutivistas, como a tendência tecnicista, fortemente vinculada à formação profissional (IFPR, 2014, 2018). Dessa forma, entende-se que as normativas regulamentadoras que orientam os processos formativos desenvolvidos na instituição, apropriem-se dessa pedagogia para dirigi-los, como, por exemplo, a Resolução 19/2017 sobre a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (IFPR, 2017b).

Diante disso, os *campi*, ao construírem Projetos Político Pedagógicos e, conseqüentemente, os cursos, em seus Projetos Pedagógicos, ratificam essa escolha e tendem a se orientarem por meio dela, como pode ser observado, considerando o escopo deste estudo, nos documentos referentes ao *campus* Palmas (IFPR, 2015) e ao curso de Licenciatura em Química nele ofertado (IFPR, 2017a).

Contudo, a vivência do primeiro autor deste artigo nos encontros de formação continuada para os docentes do *campus* permitiu evidenciar dificuldade, da maioria dos servidores, em compreender os pressupostos teóricos dessa teoria, muito em função de sua fundamentação no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural, conforme indicado por Saviani (2013; 2018). Diante dessa constatação, tomada a partir das falas de colegas nesses espaços formativos, inferimos, de maneira inicial, que ainda não há apropriação adequada desses conceitos por parte dos servidores do *campus* Palmas o que, por conseguinte, pode explicar a dificuldade em encontrar uma forma de articulá-la à sua prática.

As dificuldades, tanto em compreender a Pedagogia Histórico-Crítica em sua

totalidade quanto na organização e no desenvolvimento da prática docente por meio dela são frequentes (Dominschek; Silva; Souza, 2016; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019), em especial no que se refere aos fenômenos de didatização e desmetodização dessa teoria pedagógica, quando a organização curricular é marcada por passos fixos e sequenciais e/ou confusões entre métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, este estudo tem por objetivo compreender de que maneira os documentos institucionais que direcionam a prática docente no curso de Licenciatura em Química se apropriaram dos elementos centrais da PHC, a partir da análise de conteúdo pautada em Bardin (2016).

2 Os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica no contexto da formação docente

Para compreender os pressupostos que embasam a Pedagogia Histórica-Crítica, é necessário entender como foram apropriados os conceitos de seus fundamentos teóricos, marcadamente o Materialismo Histórico-Dialético e a Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que as teorias críticas não consistem na replicação acrítica, mas na apropriação condicionada de seus elementos.

Com relação à compreensão materialista histórico-dialética da realidade, destaca-se o entendimento de que a realidade na qual os indivíduos vivem apresenta existência concreta e cognoscível e se caracteriza pela unidade entre a dimensão social e a dimensão natural, sendo esta a base material daquela (Della Fonte, 2011; Galvão; Lavoura; Martins, 2019). Isso indica que a realidade concreta consiste na síntese de várias determinações que se estabelecem da contradição entre elementos que compõem essas dimensões e é a partir delas que se pode perceber e compreender os traços essenciais da totalidade.

Nesse sentido, a compreensão histórico-cultural de desenvolvimento humano considera a unidade entre o processo de hominização, que se refere à dimensão biológica que caracteriza a espécie humana, como base material para o processo de humanização, referente à apropriação dos instrumentos culturais produzidos e sistemáticos ao longo da História e que são essenciais para a compreensão e atuação do sujeito, na sociedade, como ser social, que se apropria e produz elementos culturais (Martins, 2011; 2020).

Tendo como foco a prática educativa, é possível compreender a centralidade do conteúdo na prática docente histórico-crítica, ao considerá-la como essencial para a formação humana em determinada sociedade, uma vez que contém o conteúdo em essência e forma, além da aparência, o que possibilita a compreensão e consequente transformação da realidade concreta (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2013; 2019).

Com isso, é possível compreender que, nessa pedagogia, o processo educativo

consiste em problematizar a prática social dos estudantes de forma a evidenciar as necessidades de instrumentalização, com base nos conteúdos essenciais, para promover a mudança qualitativa, caracterizada pela catarse, a maneira como esses sujeitos se relacionam com essa mesma realidade, da qual não podem ser descolados (Saviani, 2013; 2019). Assim, evidencia-se que os momentos da Pedagogia Histórico-Crítica não são marcados por tempos, mas por modos de interação com a realidade.

Portanto, o trabalho educativo, nessa conjuntura, visa possibilitar o processo de humanização por meio da apropriação dos conhecimentos sistematizados, o que pode ser considerado essencial para a superação do senso comum, fortemente marcado pelo pensamento empírico imediato, mediatizado por instrumentos culturais necessários (Marsiglia, 2011; Saviani, 2019). Dessa forma, cabe ao docente organizar o ensino de forma a possibilitar as mediações necessárias ao processo de aprendizagem dos estudantes.

Sendo assim, ao adotar essa pedagogia, o docente tem por premissa que a formação integral do ser humano necessita da articulação sistemática entre a teoria – representada pelos conhecimentos científicos e filosóficos e pelas produções artísticas e culturais socialmente construídos, sistematizados e essenciais – e a prática, representada pelas atividades produtivas, em geral, considerando as várias particularidades do trabalho. Dessa maneira, estabelece-se a relação dialética entre teoria e prática na constituição da práxis educativa (Dominschek; Silva; Souza, 2016; Lavoura; Martins, 2017).

Ao adotar essa concepção, espera-se que o docente busque, no processo educativo, estabelecer relações entre a produção e seus meios e a divisão do trabalho, além de entender como essa divisão se manifesta no distanciamento entre a teoria e a prática (Campos, 2017; Lavoura; Martins, 2017). Assim, durante o processo de humanização, busca-se empreender práticas que tornam possível perceber o caráter material e sócio-histórico das relações sociais e a luta de classes, que determinam o desenvolvimento da sociedade (Dominschek; Silva; Souza, 2016; Zuck; Bortoloto, 2019). Dessa forma, tendo em vista que a realidade é a síntese de múltiplas determinações, entende-se que a formação humana deve considerá-las de forma articulada e, por isso, constitui-se como uma formação omnilateral (Saviani, 2013; Zuck; Bortoloto, 2019).

Buscando um recorte ainda mais particularizado do contexto educacional, Massucato, Akamine e Azevedo (2012) compreendem que o processo de formação docente, nessa perspectiva, deve promover o reconhecimento da importância das condições sociais e materiais como condicionantes do processo de transmissão-apropriação, tendo em vista a transformação da forma de relação de reprodução da existência humana pela sociedade. Para isso, deve-se considerar a unidade dialética entre teoria e prática no que se refere ao processo educativo, de modo a superar o imediatismo empirista e possibilitar a discussão da essência sobre o que ensinar e de que maneira (Marsiglia, 2011; Saviani, 2019), de forma que se objetive a superação das limitações desse processo, estabelecendo as ações e os recursos necessários (Antes, 2020; Lobo-Santos, 2020).

Em suma, uma postura docente crítica tem por premissa o conhecimento suficiente das bases teóricas que sustentam o trabalho educativo crítico, de forma que o professor consiga agir intencionalmente. Além disso, espera-se que o docente seja capaz de selecionar os conhecimentos clássicos necessários para compreensão da realidade em distintos níveis, apropriar-se desses conteúdos e dos meios adequados para transpô-los para a forma de conhecimento escolar, além de reconhecer o caráter dinâmico da realidade e sua relação com processo formativo. Ademais, o professor precisa mobilizar que os estudantes desenvolvam a atividade de aprendizagem que possibilite o movimento do pensamento sincrético ao pensamento sintético.

Diante dos conceitos apresentados neste item, evidencia-se que a Pedagogia Histórico-Crítica não se resume a um conjunto de definições acabadas e/ou procedimentos universalizados, de modo a ser meramente replicada em sala de aula. Ao contrário, são estabelecidos conceitos historicamente situados e que têm como função fundamentar as discussões do corpo docente acerca da organização adequada às suas condições concretas. Dessa forma, entende-se que os documentos orientadores de práticas, nessa perspectiva, trarão modos particulares de compreender essas dimensões e de articulá-las no processo educativo para ser desenvolvido em seu âmbito.

3 Encaminhamentos Metodológicos

A fim de compreender como ocorreu a apropriação dos pressupostos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica pelo IFPR, pelo *campus* Palmas e pelo curso de Licenciatura em Química nele oferecido, foi desenvolvida uma análise de conteúdo (Bardin, 2016), a fim de categorizar elementos de documentos institucionais que possibilitassem compreender esse movimento.

Para realizar o estudo, foram elencados indicadores que representassem os elementos essenciais dessa teoria, de forma a reorganizar os textos e compará-los de maneira homogênea, tendo em vista a diferença em extensão e em escopo. Os indicadores foram delimitados *a priori*, entendendo que seriam suficientes para evidenciar aproximações e distanciamentos em relação à Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos que orientam a prática docente no Instituto. Com base nessa premissa, durante a etapa de pré-análise, foram definidos os elementos de organização da pesquisa:

- *corpus*: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI, IFPR, 2014), a Resolução 19/2017 e seus anexos (IFPR, 2017b), o Projeto Político Pedagógico (PPP) do *campus* Palmas (IFPR, 2015) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Licenciatura em Química do *campus* Palmas (IFPR, 2017a)¹;

¹ Indicamos que já estão disponíveis versões mais atualizadas do PPI e do PPP do *campus*, contudo, tais documentos não foram analisados, neste estudo, porque não foram utilizados na construção do PPC do curso

- *unidade de registro*: temática;
- *critério da categorização*: semântico;
- *unidades de contexto*: pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica elencados no referencial teórico;
- *indicadores*: objetivos formativos; concepção de ser humano e de sociedade; concepção de trabalho educativo e da prática docente; e organização curricular;
- *categorias*: proximidade ou distância da teoria pedagógica elencada.
 - *subcategorias da categoria proximidade*: coerente e incoerente.

Assim, na etapa de análise, os documentos selecionados foram lidos integral e detalhadamente, partindo do de maior para o de menor escopo, e os trechos, com relação aos indicadores, foram transpostos para uma tabela de análise. Em seguida, cada indicador foi constituído, a partir dos trechos selecionados, e caracterizado em função dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica previamente discutidos.

Desse modo, foi considerado um indicador em proximidade com a teoria, quando os elementos nele citados não estavam em desacordo com a Pedagogia Histórico-Crítica e permitiam diferenciar as intenções pretendidas de outras vertentes pedagógicas conflitantes. Nessa categoria, foram delimitadas duas subcategorias que indicam a coerência, quando o indicador não apresentava definições em conflito com a tendência pedagógica, e incoerência, em caso contrário. Essa necessidade emergiu *a posteriori* quando foi percebido que, embora houvesse aparente intencionalidade em se considerar os elementos da Pedagogia Histórico-Crítica, surgiram dificuldades na caracterização dos indicadores, em especial nos conceitos relacionados ao Materialismo Histórico-Dialético, conforme discutido no item 2.

Em contrapartida, quando os sentidos colocados apresentam incoerência em relação ao referencial, o indicador foi considerado como distante da teoria. Em um caso, não houve classificação quando o indicador se caracterizou por dimensões não presentes entre os elementos essenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, como a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, por exemplo.

4 Resultados e Discussão

Os resultados da análise de conteúdo, realizada com base nos documentos elencados, foram organizados por indicadores que permitiram a comparação entre os fragmentos de texto, tendo em vista a sua heterogeneidade determinada pelo seu escopo pela sua forma de escrita. Os trechos apresentados a seguir, que caracterizam os indicadores em cada fonte, foram constituídos a partir de recortes elencados no material complementar. A partir desses

analisado, podendo provocar análises anacrônicas em relação aos fundamentos utilizados na construção deste último documento.

trechos, os elementos foram categorizados em relação aos pressupostos apresentados no item 2 deste artigo, possibilitando a inferência sobre a apropriação da Pedagogia Histórico-Críticas no contexto no IFPR, em especial do curso de Licenciatura em Química do *campus* Palmas.

4.1 Indicador 1: Objetivos formativos

Neste indicador (Quadro 1), foram agrupados os trechos do documento que fazem referência aos objetivos da instituição, do *campus* e do curso, em relação ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido e ao perfil do egresso em âmbito geral, nos cursos de formação docente e no curso objeto deste estudo.

Com base na caracterização presente no Quadro 1, é possível perceber que o PPI, embora considere a necessidade de formação para a compreensão da realidade, em termos do resultado das relações sociais, não estabelece que tais relações resultam da atuação dos indivíduos e que sua transformação também necessita da prática desses sujeitos. Nesse sentido, não se pode inferir que o documento traga a relação entre indivíduos-sociedade como práxis transformadora, ou que se assemelha às teorias crítico-reprodutivistas que, apesar de compreenderem a sociedade como determinada, não estabelecem formas de superação (Saviani, 2018; 2013). Por isso, esse indicador para o PPI foi compreendido como distante dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, pois inferimos que, ao indicar como objetivo formativo o atendimento de demandas sociais e a capacidade de compreensão da complexidade social, não explicita necessidade de mudanças estruturais e nem a potencialidade do Instituto em fazê-las. Dessa forma, inferimos que esse indicador se distancia da teoria pedagógica que diz defender, podendo inclusive atingir esses objetivos a partir de pedagogia crítico-reprodutivistas que, apesar de reconhecer a necessidade de mudanças, não entende que a escola seja capaz de mobilizar os sujeitos para fazê-las (Saviani, 2018).

Quadro 1. Caracterização e categorização do indicador 1 – objetivos formativos

Documento	Características essenciais do indicador	Categorização
PPI	Atendimento às demandas sociais formando sujeitos conscientes de seus papéis na sociedade, eticamente orientados e socialmente responsáveis e capazes de compreender as complexidades produzidas pelas relações sociais	Distância
Resolução 19/2017	Desenvolver a emancipação, a partir da compreensão das contradições da realidade dos sujeitos, formando cidadãos autônomos e críticos, comprometendo-se com um país mais digno e ético. Dessa forma, busca-se a formação omnilateral como forma de superar a formação puramente técnica e possibilitar um perfil profissional integral. Para isso, o processo formativo deve possibilitar a apropriação e representação de saberes teóricos e práticos relacionados à profissão docente, como conhecimento dos processos pedagógicos, contextualização entre os conhecimentos e a sociedade e desenvolvimento de pesquisa e inovação	Proximidade incoerente
PPP	Formar o cidadão trabalhador, ético, autônomo, reflexivo e consciente de seu papel histórico para agir politicamente na superação de obstáculos para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e menos desigual	Proximidade incoerente
PPC	Preparar profissionais para atuar na educação e no ensino, articulando conhecimentos específicos em Química com o domínio de práticas educativas	Proximidade incoerente

	e que sejam capazes de analisar e resolver problemas referentes ao ensino-aprendizagem, criando métodos adequados e inovadores. Pois isso virá a favorecer a formação humana e cidadã de profissionais que visem a transformação da sociedade	
--	---	--

Fonte: os autores.

Os demais documentos foram compreendidos como próximos à teoria pedagógica em foco, mas com pontos de incoerência em seus indicadores. Nesse sentido, a Resolução 19/2017 menciona como objetivo a formação omnilateral, mas não indica a compreensão dessa dimensão, definindo-a como não-lateral, o que, em conjunto com a ideia de integralidade do perfil profissional em função de saberes teóricos e práticos e relação entre conhecimento e sociedade, não permite inferir como esse termo foi apropriado no sentido de considerar omnilateralidade como sinônimo de integralidade e, nesse caso, bastante limitado à questão do conhecimento, o que pode não ser suficiente para compreender a totalidade do processo educativo, tendo em vista que, embora seja o objetivo da escola a transmissão e apropriação do conhecimento sistematizado, este deve ser considerado em termos da prática social dos indivíduos envolvidos (Saviani, 2013; Zuck; Bortoloto, 2019).

Em relação ao PPP, inferiu-se que a delimitação da formação para o trabalhador, mesmo que como agente transformador da sociedade, pode limitar a ação pedagógica a um contexto relacionado ao trabalho capitalista, uma vez que esse termo não é utilizado para designar um indivíduo cuja característica ontológica é o trabalho como forma de mediação com a realidade (Saviani, 2013).

Por fim, o PPC visa a articulação dos conteúdos específicos da Química com o domínio de práticas educativas e, ao que parece, desconsidera o caráter teórico das teorias educativas e do caráter prático dos conteúdos químicos frente a atuação profissional. Dessa forma, como nas anteriores, a omnilateralidade parece ser compreendida como a união de várias dimensões identitárias, mas independentes, em vez de compreendê-la como múltiplas determinações, marcadas por unidades dialéticas, que constituem a totalidade (Zuck; Bortoloto, 2019).

4.2 Indicador 2: *Concepção de ser humano e de sociedade*

O segundo indicador foi construído como forma de agregar os pressupostos empregados para explicitar como os documentos consideram a constituição do ser humano e da sociedade, a relação entre esses elementos e, de maneira particular, como a Educação interage com essas dimensões (Quadro 2).

Quadro 2. Caracterização e categorização do indicador 2 – concepção de ser humano e de sociedade

Documento	Características essenciais do indicador	Categorização
PPI	Compreensão de sociedade desigual e não-humana que só pode ser transformada em concomitância com mudanças no plano econômico e político, com a democratização da ciência e da cultura	Distância
Resolução 19/2017	Compreende o ser humano como historicamente construído por meio da apropriação de conhecimentos e idealiza uma sociedade igualitária	Proximidade coerente
PPP	Entendimento da sociedade como marcada por grandes diferenças sociais entre a classe dominante e a classe trabalhadora. Também no contexto de uma sociedade do conhecimento, baseada na informação e não no fundamento teórico sólido. O ser humano é idealizado como crítico, autônomo e transformador	Proximidade coerente
PPC	Não houve indicações essenciais desta categoria que não fizessem referências aos documentos de maior escopo analisados	Proximidade coerente

Fonte: os autores.

A classificação do texto do PPI, em referência a esse indicador (Quadro 2), foi semelhante à anterior, pois, apesar de compreender a necessidade de mudança em uma sociedade desigual, não explicita o papel dos indivíduos nessa mudança, conforme discutido anteriormente. Nesse sentido, compreendemos o não compromisso com mudanças estruturais nas relações de reprodução da existência humana, rumo a uma sociedade sem a propriedade privada dos meios de produção e, em particular, dos conhecimentos científicos. Inferimos, portanto, que sem esse compromisso claramente defendido, o texto não é capaz de dirigir os docentes para a construção de uma prática na perspectiva histórico-crítica.

A Resolução 19/2017 e o PPP, em contrapartida, evidenciaram indicadores com proximidade coerente com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica. No primeiro caso, por compreender o ser humano como historicamente construído por meio da apropriação de conhecimentos (Martins, 2011; 2020) e idealizar uma sociedade igualitária, embora sem a relação com a práxis. E, no segundo documento, por trazer a compreensão da sociedade demarcada pela luta de classes (Dominschek; Silva; Souza, 2016; Zuck; Bortoloto, 2019).

Em relação ao PPC, não foram encontrados trechos novos sobre esse indicador, todos os trechos presentes fazem referência aos demais documentos analisados, de maior escopo. Por essa razão, caracterizou-se esse documento de maneira análoga aos anteriores.

4.3 Indicador 3: Concepção de trabalho educativo e da prática docente

Neste indicador foram considerados todos os elementos relacionados à compreensão do trabalho educativo, considerado sinônimo de prática ou processo educativo, tanto em referência ao docente quanto ao discente (Quadro 3).

O indicador 3 foi o único que apresentou proximidade, ainda que incoerente, com os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica em todos os documentos (Quadro 3). Essa relação se deu principalmente no emprego dos termos “trabalho” e “práxis” como características do ser social (Saviani, 2013).

Em relação a esses termos, o PPI compreende o trabalho como característica ontológica do ser humano, mas não faz ligação dessa categoria com a prática docente e nem com processo de aprendizagem dos estudantes. A Resolução 19/2017, por sua vez, apresenta o trabalho como objeto e materialidade da práxis docente, cujo objetivo é a formação omnilateral. Nesse sentido, no âmbito dessa fonte, o trabalho sintetiza a teoria e a prática na práxis docente. Nesse caso, compreende-se que ocorre incoerência ao se considerar o trabalho como um objeto ou como uma expressão material da práxis, quando o trabalho representa a relação intencional e planejada entre o ser humano e a natureza (Saviani, 2019).

Por outro lado, em relação à explicitação da prática docente, o PPI apresenta aparente confusão sobre aquilo que já era conhecido, mas ainda deveria ser apropriado, levando, por si só, a constituição de novos significados e conceitos, o que parece indicar dificuldades na compreensão de prática social inicial (Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2013).

Sobre esse ponto, a Resolução entende a prática docente como a mediação do processo prática-teoria-prática, considerando a prática como ponto de partida e chegada da práxis, o que pode indicar o entendimento parcial do movimento síncrese-análise-síntese, ou concreto-abstrato-concreto, já que a prática social não pode ser entendida como algo a parte da teoria, uma vez que é considerada como práxis (Della Fonte, 2011; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Saviani, 2013).

Quadro 3. Caracterização e categorização do indicador 3 – concepção de trabalho educativo e da prática docente

Documento	Características essenciais do indicador	Categorização
PPI	Pressuposto do trabalho como dimensão constitutiva do ser social, como princípio educativo orientando formação pelo trabalho e na vida, visando o exercício da cidadania e a ascensão cultural. A prática docente deve romper com os métodos tradicionais e apresentar aos estudantes meios para se apropriar do conteúdo e do método já conhecido, como etapa preliminar para a produção de novos significados e conhecimentos	Proximidade incoerente
Resolução 19/2017	O trabalho é tido como princípio educativo e objeto da práxis docente que objetiva a emancipação dos sujeitos, a formação omnilateral e o desenvolvimento de pensamento e postura coletiva. O trabalho representa a materialidade da ação pedagógica e sintetiza a teoria e a prática na práxis reflexiva. A Pedagogia Histórico-Crítica compreende a prática docente como a mediação do processo prática-teoria-prática, considerando a prática como ponto de partida e chegada e a práxis como formadora e transformadora	Proximidade incoerente
PPP	Adoção da “Pedagogia Histórico Crítica dos Conteúdos”	Proximidade incoerente
PPC	Prática voltada à construção de uma cidadania consciente e ativa e o professor como profissional com a principal tarefa de cuidar da aprendizagem integral dos estudantes	Proximidade incoerente

Fonte: os autores.

No PPP é indicada a aderência com a “*Pedagogia Histórico Crítica dos Conteúdos*”, o que parece ter sido uma confusão de nomenclatura entre a Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Saviani e a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos organizada por Libâneo, embora as duas sejam entendidas como teorias críticas (Saviani, 2013).

E, por fim, no PPC, a prática docente é dita como voltada à construção de uma cidadania consciente e ativa e o professor, como profissional, tem a principal tarefa de cuidar da aprendizagem integral dos estudantes. Nesse caso, não se pode estabelecer relação direta com a pedagogia em questão, pois a descrição é bastante abrangente. E, ainda, o termo “cuidar” confere a imagem de um trabalho menos participativo no processo de ensino e aprendizagem, diferente do previsto na Pedagogia Histórico-Crítica, além de centrá-lo na figura do professor.

4.4 Indicador 4: Organização curricular

Por fim, o quarto indicador (Quadro 4) teve por objetivo evidenciar a organização curricular indicada nos documentos, como forma de fomentar as práticas educativas que tem por função materializar os pressupostos anteriores por meio do trabalho educativo. É importante notar que o Projeto Político Pedagógico do *campus* Palmas (IFPR, 2015) não apresenta indicação de organização curricular, no contexto dos *campi*, essa dimensão está alocada nos Projetos Pedagógicos de Curso.

Quadro 4. Caracterização e categorização do indicador 4 – organização curricular

Documento	Características essenciais do indicador	Categorização
PPI	Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão com vista à inovação	Sem relação direta
Resolução 19/2017	Formação que trabalhe os conteúdos propedêuticos em profundidade, garantindo sólida formação para a profissão e para a vida, em concomitância com a preparação para o mundo do trabalho. A formação em disciplinas deve prever momentos de interação para permitir a análise da totalidade voltada ao exercício da docência e deve considerar a relação teoria-prática, disso decorre o currículo organizado em núcleos e a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão	Proximidade incoerente
PPC	O curso é organizado de forma abrangente e interdisciplinar para a superação dos modelos dicotômicos de formação de professores, explorando os conhecimentos químicos em seus aspectos epistemológicos e históricos e organizando-os pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. Reforça a adoção da "Pedagogia Histórico Crítica dos Conteúdos"	Proximidade incoerente

Fonte: os autores.

Nesse quesito, observou-se que o pressuposto da organização curricular presente sobremaneira no PPI é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que também está presente nos demais documentos. Essa premissa foi considerada sem relação direta com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, pois, mesmo que tangencie questões que se assemelhem ao processo de socialização de conhecimentos sistematizados, esse ponto, não exclusivo dessa teoria pedagógica, não foi acompanhado das demais características relacionadas a ela, por isso, classifica-se esse documento como “sem relação direta”.

Na Resolução, é possível perceber que o currículo se organiza de modo a possibilitar que o processo formativo seja considerado em duas dimensões: a dos conteúdos e a da preparação do mundo do trabalho. Embora o documento considere a concomitância e a

articulação entre teoria e prática por meio dos núcleos e atividades de ensino-pesquisa-extensão, infere-se que há o entendimento da dicotomia entre teoria e prática, ao invés de compreender essas dimensões como unidade dialética essencial da práxis (Saviani 2013; 2019; Zuck; Bortoloto, 2019) e, se for o caso, atuando de modo a acirrar a divisão do trabalho, combatida pelas vertentes críticas (Campos, 2017; Lavoura; Martins, 2017).

No PPC, por sua vez, observa-se a falta da relação direta dos aspectos históricos e epistemológicos dos conhecimentos químicos com a prática docente. Além disso, observa-se a manutenção da confusão sobre a nomenclatura retomada do PPP do *campus*.

Ao comparar a classificação dos indicadores de cada documento, percebe-se que o PPI apresenta o maior distanciamento com a Pedagogia Histórico-Crítica, exibindo aproximações inconsistentes em relação ao trabalho como característica essencial do ser social e distanciamento nos demais indicadores. Nos outros documentos, observa-se mais claramente a intencionalidade em caracterizar a prática docente com base nessa teoria, apresentando a maioria dos elementos em proximidade, mesmo com incoerências importantes.

Em relação à maior proximidade, entende-se que a relação mais próxima da Resolução, do PPP do *campus* e do PPC do curso com os conceitos relacionados à formação docente é conferida pelo próprio escopo dos documentos voltados a esse tipo de curso, no primeiro e no último caso. A condição singular do *campus* Palmas em sediar seis cursos de licenciatura, dentre eles o de Pedagogia, tem papel importante na apropriação dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, acerca das inconsistências em relação aos pressupostos da teoria, reforça-se a relatada dificuldade na compreensão dos conceitos relacionados à dialética materialista-histórica (Frigotto, 2018; Netto, 2011) e em relação à materialização desses pressupostos na prática docente (Dominschek; Silva; Souza, 2016; Galvão; Lavoura; Martins, 2019; Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019).

5 Considerações Finais

O compromisso em se adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como referência pedagógica, especialmente em projetos de curso e de instituições, implica a compreensão de princípios do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Não se desconhece que tais princípios, por vezes, são de difícil compreensão em função da sua característica dialética, fundamentalmente diferente da lógica formal que fundamenta a prática habitual, em especial nos cursos de Ciências da Natureza.

Esse aspecto em particular acaba por culminar na apropriação equivocada ou parcial dos pressupostos essenciais desses referenciais, ocasionando a repetição de equívocos e reducionismos em várias dimensões, especialmente na relação dos pressupostos filosóficos com o contexto local e na organização didático-metodológica.

Os distanciamentos em relação ao princípio da Pedagogia Histórico-Crítica foram encontrados no PPI, que visa a orientação pedagógica em âmbito institucional e se vincula diretamente às políticas institucionais em nível de Reitoria, por isso, entendemos que deveria apresentar compromissos mais caros com os pressupostos da teoria pedagógica a fim de dirigir os *campi* para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nessa perspectiva. Tais distanciamentos são, marcadamente, referentes às potencialidades para a transformação social, compromisso que deve ser intencional e explícito na prática docente histórico-crítica.

Por outro lado, nos trechos dos documentos que apresentaram proximidade coerente com os pressupostos da teoria pedagogia em foco destacam-se os conceitos de compreensão de ser humano e da constituição da sociedade de classes, destacando a importância do conhecimento teórico – ainda que esse termo possa revelar compreensões intelectualistas acerca do conhecimento sistematizado – para a transformação da sociedade. Entretanto, ao se considerar a totalidade dos documentos, buscando respeitar outro pressuposto do Materialismo Histórico-Dialético, inferimos que essas considerações não se materializam em outros dispositivos dos documentos analisados, revelando dificuldade de organização do processo pedagógico como um todo.

A maior parte dos fragmentos foi categorizada como apresentando proximidade incoerente com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica por considerarem conceitos que são comuns entre várias teorias pedagógicas sem que se explicitasse os elementos essenciais que destacam a teoria pedagógica elaborada por Saviani. Nesse sentido, reforçamos que não foi possível perceber a intenção em firmar, ou explicitar, o compromisso político necessário ao trabalho educativo histórico-crítico.

Ademais, foram evidenciados alguns distanciamentos e inconsistências nos documentos analisados, indicando possíveis e importantes fragilidades na apropriação da Pedagogia Histórica-Crítica no PPC do curso de Licenciatura em Química do *campus* Palmas do IFPR. Isso também é corroborado empiricamente com nossas impressões em relação às dificuldades de outros professores e colegas de demais cursos e *campi*². Essas características não indicam uma situação especial, uma vez que refletem dificuldades encontradas em outros contextos.

Contudo, deve-se considerar os limites dessa análise, que leva em conta apenas os textos dos documentos oficiais que fundamentam a organização do curso analisado, e que, embora expressem em certa medida a visão de servidores, não conseguem abarcar todas as dimensões da prática educativa, que só pode ser apreendida em sua totalidade quando articulada à práxis – uma possibilidade para trabalhos futuros.

² Tais vivências decorrem da prática profissional do primeiro autor desse artigo, que compõe o quadro de servidores do *campus* Palmas do IFPR e já atuou na coordenação do curso em foco neste estudo.

Referências

ANTES, Gilberto. **A pedagogia histórico-crítica e a formação do sujeito professor crítico**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão/PR, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

CAMPOS, Raquel Sanzovo Pires de. **A perspectiva histórico-crítica e prática docente de ensino de Biologia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru/SP, 2017.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; SILVA, Wilson da; SOUZA, Daniela Moura Rocha de. Por uma educação crítica e transformadora: em defesa da pedagogia histórico-crítica e da emancipação da prática docente. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 110–124, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

IFPR. Colégio Diretor do *campus* Palmas. **Projeto Político-Pedagógico - campus Palmas**. Palmas/PR, 2015. Disponível em: <https://palmas.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2018/04/PPP-CAMPUS-PALMAS.pdf>. Acesso em 27 set. 2022.

IFPR. Colegiado do curso de Licenciatura em Química do *campus* Palmas. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Química - campus Palmas**. Palmas/PR: 2017a. Disponível em: https://palmas.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/05/3-PPC-2017_Corrigido.pdf. Acesso em 27 set. 2022.

IFPR. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018)**. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2013/12/PDI-2014-2018.pdf>. Acesso em 27 set. 2022.

IFPR. Pró-reitoria de Ensino. **Resolução n° 19, de 24 de março de 2017**. Curitiba, 2017b. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/resolucao-192017/>. Acesso em 27 set. 2022.

IFPR. Conselho Superior. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019 - 2023)**. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-2019-2023-Revisao-2020.pdf>. Acesso em 27 set. 2022.

- LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface**, v. 21, n. 62, p. 531–541, 2017.
- LOBO-SANTOS, Vania. **Formadores de professores de Química e Pedagogia Histórico Crítica**. 2020. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho:”, Bauru/SP, 2020.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1–28, 2019.
- MARTINS, Lígia Márcia. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2020.
- MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AKAMINE, Aline Aparecida; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. Formação inicial de professores na perspectiva histórico-crítica: por quê? Para quê? Para quem? **Revista HISTEDBR On-line**, n. 46, p. 130–144, 2012.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. 1 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.
- ZUCK, Débora Villetti; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. A didática nas teorias pedagógicas: fundamentos e contribuições da didática crítica na formação de professores e aproximações com a pedagogia histórico-crítica. **Colloquium Humanarum**, v. 16, n. 2, p. 45–67, 2019.