

## O CONCEITO DE DIVERSIDADE PARA A PEDAGOGIA HISTORICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luiz Aparecido Alves de Souza | Joelson Xavier do Rego

### RESUMO

Este trabalho apresenta questões a pensar no tratamento ao conceito de diversidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como escopo a historicidade da EPT, os marcos legais e os conceitos desenvolvidos no âmbito científico. Apresenta como objetivo, problematizar o debate do conceito da diversidade na educação profissional e tecnológica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. O presente estudo remete à revisão de literatura, através da análise das publicações impressas e digitais produzidas por intelectuais da educação e grupos de pesquisas. O texto encontra-se organizado em três momentos, a saber: 1) a contextualização da educação profissional e tecnológica em seus marcos históricos; 2) o escopo legal frente a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade e 3) o conceito de diversidade na Educação Profissional e Tecnológica sob os pressupostos da pedagogia histórico-crítica tendo em vista a contribuição para o debate na formação de professores para a EPT. As questões postas pela diversidade à luz dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica se colocam na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar.

**Palavras-chave:** Diversidade. Educação Profissional e Tecnológica. Pedagogia Histórico-Crítica. Formação de Professores.

## **O CONCEITO DE DIVERSIDADE PARA A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **1 INTRODUÇÃO**

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008, as instituições federativas empreenderam-se na construção de seus Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), sobretudo para explicitar qual a concepção de formação que orienta seus processos educativos.

O Plano de Desenvolvimento Institucional, especificamente do Instituto Federal do Paraná, (PDI-IFPR)<sup>1</sup> afirma que a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológica goza de estrutura adequada para reforçar e fomentar as políticas sociais que respeita as necessidades e peculiaridades de cada região (...) e que o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) deve garantir o combate as desigualdades sociais e regionais assim como todas as formas de discriminação. (p.23).

O Plano ainda afirma que o compromisso institucional se estende com o desenvolvimento regional sustentável, o estudo dos arranjos produtivos sociais e culturais locais (...) que se preocupa com a inclusão tendo em vista o enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e culturais. (p.30).

Este certame institucional aponta, concomitantemente, em considerar que tais questões da inclusão, necessidades e peculiaridades regionais, combate as desigualdades sociais bem todas as formas de discriminação, nos remete ao debate da diversidade, frente não somente ao processo do ensino e da aprendizagem e, portanto de currículo para discentes, mas também, para os programas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica.

Posto essas questões de ordem institucional, demarcamos o lugar de onde falamos e explicitamos que, o presente estudo, remete ao trabalho de leitura e análise das publicações impressas e digitais produzidas por intelectuais da educação e grupos de pesquisas, em especial, pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Para este trabalho, busco iniciar o debate do conceito de Diversidade na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), explicitando a organização do texto em três partes, a saber: 1) contextualizar a Educação Profissional nos marcos históricos das políticas de educação; 2) apresentar o escopo da legislação que ancora a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos à diversidade e 3) pontuar o conceito de diversidade tendo como referência os pressupostos da pedagogia histórico-crítica.

### **2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NOS MARCOS HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO**

O modelo econômico brasileiro implantado no período colonial contribuiu enfaticamente na formação da força de trabalho, determinada pela sociedade colonialista, de base escravagista: primeiro a força de trabalho indígena e depois africana.

Assim, com a introdução da força do trabalho escravo em determinadas ocupações e que empregavam a força física, e pela utilização das mãos, observou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades, como forma de não deixar dúvidas quanto a sua própria condição

1 Plano de Desenvolvimento Institucional para 2014 a 2018, aprovado pela Resolução Nº 42, de 01 de Dezembro de 2014.

na sociedade, que era a de possuir uma posição social de não pertencer ao grupo de trabalhadores do sistema escravista, relutando a possuir qualquer semelhança e identificação com eles.

O ensino profissional no Império inicia-se com a transferência da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro (1808), tornando o Brasil, sede do governo português. As transformações políticas e econômicas neste cenário, contribuíram para a implementação de atividades de cunho industrial para subsidiar o comércio que interessava à metrópole (Cunha, 2000, p.59).

A constituição do aparelho escolar estatal após a expulsão da Companhia de Jesus (1759) com a transferência do reino português para o Brasil, não impediu a rearticulação das iniciativas privadas e confessionais de educação que se reconfiguraram, embora já não sob a hegemonia jesuítica.

Manfredi (2002) comenta que ao mesmo tempo em que o Estado construía o sistema escolar público<sup>2</sup> procurava desenvolver um ensino intermediário entre o secundário e o superior, com o objetivo de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (p.75)

No que tange a educação profissional (ensino de ofícios), neste período, nenhum avanço ocorreu. Permaneceu a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos referentes ao período colonial: destinar o ensino de ofícios aos desvalidos, humildes e pobres, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas aos escravos (SANTOS, 2000, p. 208)

O padrão adotado neste período foi de ensinar os ofícios de forma compulsória aos órfãos, abandonados, os desvalidos diante das necessidades que o Estado tinha. O ensino passava a ser administrados nos cais, hospitais, nos arsenais do Exército ou da Marinha.

Também foram criadas as Casas de Educandos Artífices (1840-1856) em várias províncias brasileiras, onde recebiam instrução primária no âmbito da leitura, da escrita, da aritmética, da álgebra elementar, da escultura, do desenho, da geometria e, aprendiam, na sequência, alguns ofícios como de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Essas casas, ao contrário dos liceus de artes e ofícios, geralmente criadas e mantidas por sociedades particulares com auxílio governamental eram integralmente mantidas pelo Estado, admitidas como obras de instrução pública, de teor caritativo (CUNHA, 2000, p.113).

Desta forma, tais eventos constituíam mecanismos de controle e de disciplinamento para as camadas populares, no combate às ações de levantes contra a ordem vigente e ao mesmo tempo, legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial.

Para Nagle (1976) a remodelação do ensino profissional técnico no primeiro tempo da República (1889 – 1930) continuaram nos mesmos moldes do período colonial e imperial: é organizado com o objetivo expresso de atender às classes populares, às classes pobres, aos meninos desvalidos, órfãos, abandonados, desfavorecidos da fortuna, ou seja, figura como um projeto educacional assistencialista, aos “necessitados da misericórdia pública” e o da “regeneração pelo trabalho”, consubstanciado pelo Decreto N° 1.606 de 29 de dezembro de 1906 que cria as Escolas de Aprendizes e Artífices. (p.167).

Para Manfredi (2002) ao longo das décadas de 40 a 70, os mecanismos legais e as estruturas formativas foram cristalizando duas concepções e práticas escolares, a saber: 1) a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que acabavam ampliando na medida em que iam avançando e, o outro,

---

2 O ensino secundário era ministrado em alguns poucos estabelecimentos, como o São José e o São Joaquim, no Rio de Janeiro, com “aulas régias” de humanidades, as quais o grosso dos estudantes dividia com os professores particulares. O ensino primário (das primeiras letras) foi-se ampliando durante o período joanino, mas não com o dinamismo que se esperava, apesar de a Constituição de 1824 ter garantido a instrução primária gratuita a todos os cidadãos (Conferir, Cunha, 2000, p.71/2).

a Educação Profissional, na qual o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científicos e humanístico. ( p. 103).

Destaca-se, ainda, que as principais agências de Educação Profissional, o Sistema S, construídas segundo a ótica e as necessidades dos setores empresariais, não só foram mantidas como um sistema paralelo, mas também tiveram períodos de grande expansão em suas atividades a partir de 1964, com os militares no poder.

Segundo autores como Kuenzer (1997), Ferretti (1997) e Manfredi (2000) a reforma do ensino médio e profissional implantada nas duas últimas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira.

Segundo Manfredi (2002) o que propõe é modernizar o ensino médio e o ensino profissional, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Desta forma, apresenta-se pelo Decreto Nº 2.208/1997, pela Medida Provisória Nº 1.549/1997 e pela Portaria Nº 646/1997, legítima um entre os vários projetos de educação que vinham sendo discutidos na sociedade civil desde os debates sobre a LDB. (p.128).

Essas medidas legais estabelecem uma separação entre os ensinos médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.

### **3 MARCOS LEGAIS FRENTE À PROMOÇÃO DOS PRINCÍPIOS DO RESPEITO AOS DIREITOS HUMANOS À DIVERSIDADE**

Nesta seção apresentaremos, frente às demandas das pautas políticas dos movimentos sociais, à partir da segunda metade do século XX, o escopo de legislação que impetrou nas políticas de educação e, portanto, no processo de ensino e aprendizagens nas escolas, determinando, concomitantemente, as políticas de formação de professores inicial e continuada.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento adotado pelas Nações Unidas em 1948, encontra-se um marco básico para a ação concreta: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, origem nacional ou social, posição econômica e nascimento”

Esses fundamentos ganham envergadura quando associamos à luta dos movimentos sociais feministas e de mulheres, negros, quilombolas, despossuídos da terra, Sem teto, indígenas, faxinalenses, cipozeiros, e outros que se agregam a essa nomenclatura. Acompanhamos em especial, nos últimos anos que a luta pelos direitos humanos a respeito dos direitos sexuais e reprodutivos também representa um combate à homofobia bem como a promoção dos direitos humanos e da saúde da população de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que tem protagonizado embates no âmbito do legislativo e judiciário bem como da academia também.

A Constituição da República Federativa do Brasil quando diz que um dos objetivos fundamentais é “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” ( Art. 3º, IV), nos recomenda que as discussões deste temas, e seu tratamento conferido pela instituição escolar, inclina-se pelas crenças e posicionamentos insípidos de crivo pessoal, destituídos de proporção e dimensão científica

E ainda, o Decreto nº. 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, a competência e o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, o qual compete propor, acompanhar e avaliar as políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e demais formas de violência. Esse conselho é composto por, além de órgãos

ministeriais, representantes de entidades e organizações não-governamentais das populações negra, indígena e do segmento de Gays, Lésbicas, Travestis, Transsexuais e Bissexuais – GLTB.

Já no que se refere às questões de gênero, a sanção da Lei Federal nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, a Lei Maria da Penha, representa a busca de transformações sociais (que por consequência proporcionam transformações escolares) rumo a um país efetivamente democrático: cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências.

No que diz respeito à educação, fica evidente, então, que tais transformações por que vem passando a sociedade não podem ser ignoradas no ambiente escolar. A mudança de abordagem no tratamento à violência doméstica, os novos estudos acerca do entendimento ao direito à livre orientação sexual e tantos outros conteúdos restritos, tradicionalmente, a disciplinas específicas (como Ciências ou Biologia, por exemplo) contribui para a construção democrática da escola, por considerar fatores extremamente relevantes para a formação à qual a escola se propõe (SEED, 2010, p. 23).

Ainda nesse sentido, outros aspectos são levados em conta, como a vulnerabilidade; a legislação específica; a influência da mídia na sexualidade (erotização da infância e juventude); a violência relacionada à sexualidade; a diversidade sexual na escola; a exploração sexual e prostituição de crianças, jovens e mulheres; o preconceito e a discriminação; a prevenção às DST/Aids; a gravidez na adolescência; as interfaces entre gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais e as diferentes constituições familiares.

A Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008 que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

E mais recentemente, a Resolução nº 01/2012 que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que em seu Art. 2º diz A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Também a Resolução nº 02/2012 que Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental, que em seu Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

Cabe destacar também, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia, 1990), a Conferência Mundial de Salamanca (Espanha, 1994) e a Cúpula Mundial de Educação de Dakar (Senegal, 2000) que corroboraram para a ampliação do debate na escola e na formação de professores para a diversidade.

#### **4 O CONCEITO DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA SOB OS PRESSUPOSTOS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.**

O Instituto Federal do Paraná, como resposta à crise do Estado Moderno, traz a necessidade de pensar um projeto pedagógico que responda às profundas transformações epistêmicas e socioinstitucionais que vêm ocorrendo nos dias atuais.

Uma nova realidade surgiu há mais ou menos meio século, quando o global e o nacional passaram a estabelecer novas relações, novos processos e novas estruturas, constituindo-se um momento epistemológico fundamental, novo, pouco conhecido, desafiando a imaginação e a reflexão de cientistas sociais, filósofos e artistas (IANNI, 2001, p.148) . Globalização e diversidade passam a conviver lado a lado, não existindo um sem o outro: o global não existe sem o particular e, por extensão, sem o diverso, sem o regional, estabelecendo as relações de alteridade. Há, portanto, um novo desafio epistemológico que necessita de novos conceitos, novas categorias de análise.

O IFPR apresenta em seus documentos institucionais, entre estes, mais explicitamente, no PDI, a função de compreender a heterogeneidade social, cultural e étnica, enfim, todas as formas de diversidade, e contribuir com a promoção da equidade social e da valorização dessas diversidades na educação, bem como na comunidade em que se insere. Esse compromisso se efetiva por meio de políticas de acesso e permanência, no apoio a projetos inovadores e na difusão de conhecimentos e informações que contribuam para a inclusão no meio acadêmico e na sociedade. Para tanto, a diversidade é reafirmada nas políticas da Instituição, promovendo ações que permitam compreender, preservar e divulgar as diferentes culturas, respeitando a diversidade e a pluralidade, e fortalecendo os laços de solidariedade.

Considerando que uma das políticas de destaque atualmente é quanto ao ingresso de estudantes na instituição, através de um processo seletivo que prima por 80% de suas vagas para cotas de inclusão e, que o quadro discente da instituição estabelece-se, frente a esta composição, de uma vasta diversidade de sujeitos.

Neste sentido, cabe-nos indagar como trabalhar a diversidade numa política de trabalho educativo para a educação profissional e tecnológica? Como as diferentes teorias pedagógicas abordam o tema “diversidade”? Os debates em torno do assunto levam-nos a refletir sobre como a escola tem atuado ante os desafios contemporâneos da inclusão de deficientes, questões de raça e gênero, de sexualidades, educação indígena, entre outras.

Recorremos a Saviani (2005) que nos apresenta sua clássica definição do trabalho educativo:

(...) o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo ( p. 13).

A teoria histórico-crítica vai posicionar-se positivamente em relação ao papel do professor e da transmissão do conhecimento, tendo em vista que o professor é aquele que já apropriou da realidade e que, em condições planejadas, vai dirigir o desenvolvimento das novas gerações com a finalidade de que esses indivíduos tomem para si o patrimônio humano-genérico (conhecimento). (MARSIGLIA, 2012. P. 123). Marsiglia (2012) afirma que na atualidade muito tem se falado sobre a diversidade, isto é, não apenas na convivência com o semelhante, mas também na convivência com quem é diferente de nós em diferentes aspectos. Assim como os preconceitos são construídos socialmente, também o é a desigualdade. Pondera a autora que quando tentamos igualar diferenças culturais, necessidades especiais, etnias às diferenças produzidas

pela exploração do homem pelo homem, naturalizamos a situação de classes e produzimos a desigualdade. (p.112).

Na escola tradicional, sob a égide da pedagogia da essência<sup>3</sup>, não há espaço para diferenças, visto que a educação era pensada para uma elite, o que a priori já excluía todos aqueles que não pertenciam à classe dominante. Na educação especial, apenas no século XIX é que aparecem iniciativas que objetivaram tratar os deficientes, aliviar a sobrecarga que eles representavam para as famílias, mais do que exatamente oferecer educação (CAPELLINI & MENDES apud MARSOGLIA, 2012).

Na escolanovista, apesar de começarem a surgir iniciativas de integração da pessoa com deficiência, a concepção de invalidez estava baseada no capitalismo, ou seja, as preocupações nas potencialidades produtivas, por conta da escassez de mão de obra causada pelas guerras. Salienta-se a preocupação com a chamada “higiene intelectual” que na obra Higiene e puericultura de Valdemar de Oliveira (1962), (com tratativas de teóricos como Froebel, Montessori, Decroly e Dewey), delinea, novos métodos de ensino com crítica à pedagogia tradicional, de uso excessivo do esforço mental.

Já na segunda metade do século XX, a pedagogia tecnicista, fundamentando-se em pressupostos da racionalidade técnica, eficiência e produtividade, procura organizar o trabalho pedagógico de forma operacional, fragmentado, racional, minimizando as interferências subjetivas que ponham em risco sua eficiência, considerando o marginalizado como incompetente. (SAVIANI, 2008).

Com a entrada na década de 1980, os diversos movimentos sociais e políticos floresceram, constituindo-se em importante momento de discussões sobre a escola e a formação de professores para a diversidade. Duarte (2006) afirma que o movimento escolanovista é remontado com as pedagogias do “aprende a aprender”

A aprendizagem tem maior valor educativo se aprendida sem transmissão intencional (espontaneísmo); é mais importante o processo de construção do conhecimento do que seu produto (o conhecimento em si mesmo); as atividades educativas devem ser dirigidas pelos interesses e necessidades dos alunos (particularidades); a função da escola é desenvolver a capacidade de adaptação dos indivíduos (p. 46).

Essas pedagogias explicitaram a contraposição às teorias críticas, denominadas de pós-críticas em educação. Della Fonte (2011) considera que três aspectos fundantes podem ser destacados do discurso pós-moderno: a impossibilidade de conhecer o mundo objetivo, a negação da noção de totalidade e a exaltação do relativismo cultural. Segundo Marsiglia (2012) a escola é, para a pedagogia histórico-crítica, espaço a ser frequentado por todos, com ou sem deficiência, sejam quais forem seus credos, cores, etc... pois é a instituição escolar que pode transformar os indivíduos por meios intencionais de promoção do desenvolvimento. Exige e teoria histórico-crítica a pensar a educação com o entendimento do ser humano pleno, construído histórico-socialmente e, assim, escola inclusiva educação para a diversidade não serão expressões que designam meras acomodações dos “diferentes” ao espaço escolar, mas, sim, a verdadeira inclusão de todos pautada em outra concepção de sociedade, preocupada de fato com o processo de humanização dos indivíduos.

Para Saviani (2014) a diversidade deve ser definida como vários elementos que reunidos formam a unidade, de modo que formem um conjunto coerente e operante. Diz o autor:

3 Na perspectiva de Silva (2008), a filosofia da essência teve sua temática controlada pelas perspectivas escolásticas e patrísticas da Idade Média, a metafísica dos costumes, onde o ensino é a transmissão do professor ao aluno através da linguagem, mas que se pode aprender sem a linguagem através de um processo de comunicação não verbal, por exemplo, e que ensinar é apresentar a essência das coisas aos nossos sentidos.

(...) trata-se de unidade da variedade e não unidade da identidade (...) não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que ao integrarem ao todo nem por isso perdem a própria identidade (P.51).

E ainda, em outro excerto

(...) a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais (P. 56)

Saviani (2003) afirma qual saber deve ser transmitido na escola, conforme os fundamentos histórico-críticos: o saber objetivo. A objetividade, antes de ser uma característica do conhecimento, é, portanto, uma característica da realidade. Faz parte da objetividade o fato de que os seres objetivos existem como parte de um conjunto de relações. Eles não existem isoladamente. A objetividade é antes de tudo uma característica da natureza, que, para existir, não precisa ser objeto de nenhuma consciência.

O ser humano se apropria do mundo objetivo por meio da produção material e da produção não material. A objetividade do conhecimento não deve ser interpretada como sinônimo de descrição dos aspectos aparentes e imediatos que se mostram pela prática utilitarista cotidiano, muito contemplada pelo relativismo e ao subjetivismo, que acaba por distorcer a definição de objetividade e universalidade, colocando estes termos como sinônimos de uma visão impositiva de conhecimento etnocêntrico.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica, integrante de uma teoria marxista, se coloca na defesa da transmissão de conteúdos historicamente produzidos e objetivamente interpretados, como base para a organização de um currículo escolar e, neste, para o debate da diversidade.

Saviani (2003) reafirma a tese na prioridade dos conteúdos que, segundo ele, apontam para uma verdadeira pedagogia revolucionária (...) e que, a escola deve ser uma instituição, onde o trabalho desenvolvido possibilite que o universal do gênero humano se encontre com o singular e os diversos modos de ser humano, produzindo assim a humanidade historicamente acumulada. (p. 55)

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe registrar que o Plano Nacional de Educação (2014-2024) aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabelece na Meta 15 Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação e na Estratégia 15.13 desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional, no decurso do Plano.

O Instituto Federal do Paraná, por meio da promoção do Fórum das Licenciaturas e na participação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do estado do Paraná, tem iniciado o debate na proposição de delinear os rumos da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, o processo educativo tem como ponto de partida a análise da realidade sócio-histórica e cultural, da sua diversidade de sujeitos, agregando-a ao ensino tecnológico. O ensino tecnológico pode acontecer junto à educação humanística, que significa afirmar que a humanização das relações sociais se dá pelo trabalho.

Todos os seres humanos pertencem a uma mesma espécie, mas o grau de humanização que atingem depende de suas relações sociais: o que humaniza os indivíduos, para Marx é o trabalho, entendido como atividade criadora e criativa, exclusivamente humana. Sendo esta



atividade que deve tornar o homem um ser universal, ser genérico, que não reproduz somente a si mesmo, mas o gênero humano (MARX, 2010).

Segundo Marsiglia (2012), a desigualdade que nos diferencia deve ser fortemente combatida e, para tanto, a teoria histórico-crítica, efetivamente voltada à classe trabalhadora, potencializa, em seus princípios éticos, que defendem a transmissão e socialização do conhecimento universal, colaborar nesta luta contra a seletividade, exclusão e exploração do homem pelo homem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/89/pdf>. Acesso em: 19 mai. 2015.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Disponível em: [http://r1.ufrj.br/wp/cpa/wp-content/uploads/file/CPA/rcp001\\_12\\_Direitos\\_humanos.pdf](http://r1.ufrj.br/wp/cpa/wp-content/uploads/file/CPA/rcp001_12_Direitos_humanos.pdf). Acesso em: 19 mai.2015.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 19 mai.2015.

BRASIL. LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 19 mai. 2015.

BRASIL. LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm). Acesso em: 20 mai. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2000.

DECRETO Nº 7.388, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm#art14](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7388.htm#art14). Acesso em: 20 mai.2015.

DECRETO Nº 5.390, DE 8 DE MARÇO DE 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5390-8-marco-2005-536059normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

IANNI, Otavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez 2002.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e BATISTA, Eraldo Leme (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4 reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2010.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2014-2018). Instituto Federal do Paraná. Disponível em: <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/PDI-20142018-Vers%C3%A3o-Final-1.pdf>. Acesso em: 20 mai.2015.

SANTOS, Jailson Alves dos Santos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 2014.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ (SEED). **Diretrizes Curriculares de Gênero, Diversidade Sexual, Relações étnico-raciais**. Curitiba: SEED, 2010. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf). Acesso em: 17 mai.2015.