



Revista Espaço do Currículo
ISSN: 1983-1579
rec@ce.ufpb.br
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

Bilibio, Rogerio Augusto; Giusti Trevisol, Marcio; Schoenardie, Davi Alexandre
**PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CURRÍCULO DOS
CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL DO SISTEMA ACAFE**
Revista Espaço do Currículo, vol. 18, núm. 1, e66462, 2025, Janeiro-
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v18i1.66462>

- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em portal.amelica.org



PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL DO SISTEMA ACAFE

HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY AND THE CURRICULUM OF CIVIL ENGINEERING COURSES IN THE ACAFE SYSTEM

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA Y PLAN DE ESTUDIOS DE LAS CURSOS DE INGENIERÍA CIVIL EN EL SISTEMA ACAFE

Rogério Augusto Bilíbio¹ 0000-0003-0590-9793

Marcio Giusti Trevisol² 0000-0001-6127-1750

Davi Alexandre Schoenardie³ 0000-0003-2800-4081

¹ Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; rogerio.bilibio@unoesc.edu.br

² Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; marcio.trevisol@unoesc.edu.br

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; davi.schoenardie@unoesc.edu.br

RESUMO:

Este ensaio analisa as ementas dos componentes humanísticos nos cursos de Engenharia Civil das instituições de ensino da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). O problema investigativo se formula no seguinte questionamento: qual o sentido pedagógico das ementas dos Componentes Humanísticos nos Cursos de Engenharia Civil do Sistema ACAFE a partir da proposta educacional da PHC? Trata-se de uma pesquisa de método histórico-crítico, abordagem qualitativa e objetivo exploratório, com coleta de dados bibliográfica e documental. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 1977), considerando três categorias: historicização, concreticidade e neotecnicismo. A amostra é composta por cinco cursos de Engenharia Civil ofertados por instituições do sistema ACAFE. O estudo se divide em três momentos: primeiramente, delimitam-se os pontos principais da PHC. No segundo momento, descreve-se a metodologia, o universo e a amostra da pesquisa. No terceiro momento são feitas as análises dos componentes a partir da PHC. Os resultados apontam que, mediante a carga horária e os ementários estudados, não se pode afirmar que exista uma preocupação de um ensino crítico. Assim, as ementas dos componentes não apresentam uma filiação pedagógica alinhada à perspectiva da PHC. Ao contrário, as ementas reproduzem o neotecnicismo mascarado por um discurso de inovação pedagógica. Portanto, o sentido pedagógico dos componentes humanísticos dos cursos de Engenharia Civil é tomado pelas ingerências do mercado, na reprodução massiva de um ensino sem criticidade e voltado à formação de mão de obra qualificada para o mercado global.

Palavras-chave: pedagogia histórico-crítica (PHC); humanidades; engenharia civil.

ABSTRACT:

Abstract: This rehearsal analyzes the syllabus of the humanistic components in Civil Engineering courses at the educational institutions of the Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) based on the contributions of Historical-Critical Pedagogy

(PHC). The investigative problem is formulated in the following question: what is the pedagogical meaning of the Humanistic Components in the Civil Engineering Courses of the ACAFE System based on the educational proposal of the PHC? This is a research with a historical-critical method, a qualitative approach and an exploratory objective, with bibliographical and documental data collect. The survey sample were analyzed using content analysis (Bardin, 1977), considering three categories: historicization, concreteness and neotechnicism. The sample consists of five Civil Engineering courses offered by institutions in the ACAFE system. The study is divided into three moments: first, the main points of the PHC are delimited. In the second moment, the methodology, universe and sample of the research are described. In the third moment, the analyzes of the components, based upon the PHC. The results indicate that, based on the workload and the components studied, it cannot be said that there is a concern for critical teaching. Thus, the component menus do not present a pedagogical affiliation aligned with the PHC perspective. On the contrary, the menus reproduce neotechnicism masked by a discourse of pedagogical innovation. Therefore, the pedagogical meaning of the humanistic components of Civil Engineering courses is taken over by market interference, in the massive reproduction of teaching without criticality and aimed at training qualified labor for the global market.

Keywords: historical-critical pedagogy (PHC); humanities; civil engineering.

RESUMEN:

Este ensayo analiza los programas de los componentes humanísticos en los cursos de Ingeniería Civil en las instituciones educativas de la Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) a partir de las contribuciones de la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC). El problema investigativo se formula en la siguiente pregunta: ¿cuál es el sentido pedagógico de los Componentes Humanísticos en las Carreras de Ingeniería Civil del Sistema ACAFE a partir de la propuesta educativa de la APS? Se trata de una investigación con método histórico-crítico, enfoque cualitativo y objetivo exploratorio, con recolección de datos bibliográficos y documentales. Los datos fueron analizados mediante análisis de contenido (Bardin, 1977), considerando tres categorías: historización, concreción y neotecnismo. La muestra consta de cinco carreras de Ingeniería Civil que ofrecen las instituciones del sistema ACAFE. El estudio se divide en tres momentos: primero, se delimitan los puntos principales de la APS. En el segundo momento se describe la metodología, universo y muestra de la investigación. En el tercer momento, se realizan los análisis de los componentes desde el PHC. Los resultados indican que, en base a la carga de trabajo y los menús estudiados, no se puede decir que exista una preocupación por la enseñanza crítica. Así, los menús de los componentes no presentan una filiación pedagógica alineada con la perspectiva de la APS. Por el contrario, los menús reproducen un neotecnismo enmascarado por un discurso de innovación pedagógica. Por lo tanto, el significado pedagógico de los componentes humanísticos de los cursos de Ingeniería Civil es asumido por la interferencia del mercado, en la reproducción masiva de la enseñanza sin criticidad y orientada a la formación de mano de obra calificada para el mercado global.

Palabras clave: pedagogía histórico-crítica (PHC); humanidades; ingeniería civil.

Introdução

A perspectiva de uma pedagogia que pudesse superar o modelo de ensino tradicional ou tecnicista tem sido amplamente discutida no campo investigativo da educação. Tal

condição tem como marco histórico os estudos desenvolvidos pelo professor Dermeval Saviani, a partir da década de 70, sobretudo quando defende sua tese de doutorado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 1971. Com os frutos do seu primeiro livro resultado da tese que foi publicado em 1973, Dermeval tece críticas dialéticas à classe dominante, ao ensino mecanicista e as contradições do meio educacional brasileiro (Viotto Filho, 2022).

Nesse diapasão, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), enquanto teoria e método, contribui para verificar os limites e as lacunas formativas presentes na estrutura da educação básica e superior. Saviani (2003) considera que para a superação dessas fragilidades e, assim, construção de uma sociedade igualitária, faz-se necessário romper com o modelo de ensino convertido em um fator de marginalização mantido pela classe dominante. Entretanto, essas problemáticas decorrem de objetivos tecnicistas que valorizam uma formação profissionalizante, que, nas palavras de Saviani (2003), são voltadas para atividades produtivas, de modo a desvalorizar a formação de um pensamento crítico e emancipado que torne a educação instrumento de superação da marginalização.

Diante disso, o cenário apresentado alicerça o problema investigativo, a saber: qual o sentido pedagógico das ementas dos Componentes Humanísticos nos Cursos de Engenharia Civil do Sistema ACAFE? O objetivo deste estudo é analisar as ementas dos componentes humanísticos nos cursos de Engenharia Civil das instituições de ensino da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) a partir das contribuições da PHC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de método histórico-crítico, objetivo exploratório e coleta de dados bibliográfica e documental. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) foi utilizada para a sistematização dos resultados, que foram organizados a partir de três categorias: historicização, concreticidade e neotecnicismo. A amostra é composta por cinco cursos de Engenharia Civil ofertados por Instituições de ensino do sistema ACAFE.

Para corresponder ao percurso delimitado, o ensaio é dividido em três partes. Na primeira parte, delimitamos os pontos principais da PHC. Na segunda parte, descrevemos a metodologia, o universo e a amostra da pesquisa, sobretudo com ênfase na elaboração das categorias de análise que decorrem da análise de conteúdo e são fundamentadas em Saviani (2003; 2005; 2012; 2015). Na terceira parte, são apresentados os dados: componentes curriculares, carga horária e ementários. Na sequência, são explicitadas as inferências decorrentes das categorias de análise, seguidas das considerações finais.

Portanto, por meio da pesquisa é possível aferir que os ementários dos componentes

humanísticos não possuem uma orientação educacional baseada na PHC. Por esse motivo, os ementários traduzem o neotecnicismo baseado na padronização e na mecanização pedagógica que impossibilita uma experiência educacional capaz de fornecer aos estudantes condições de analisar historicamente as contradições do modelo produtivo, além de não contribuir para a superação da marginalização educacional.

A Pedagogia Histórico-Crítica: elementos essenciais para as políticas educacionais

A PHC está ancorada no sentido da educação como fenômeno social, que permite transmitir o conhecimento produzido historicamente às novas gerações e, assim, promover o desenvolvimento social (Bernardo Silva, 2023). Idealizada e disseminada por Dermeval Saviani, no início dos anos 1980, a PHC tem como objetivo:

compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2012, p. 76).

É no deslindar sociopolítico de cada sociedade, na busca da satisfação de suas necessidades materiais, que o materialismo histórico se fundamenta. Essa mesma fundamentação encontra seu equivalente na educação, isto é, cada sociedade tende a transportar para seus sistemas educacionais os elementos que surgem dessa trajetória. O materialismo histórico, entendido no seu processo de construção e na compreensão das relações sociais capitalistas ou do modo de produção social capitalista, decisiva na relação entre teoria e práxis e de práxis e “poiésis”.

E essa modificação torna-se possível para Marx quando encontra na classe trabalhadora, no proletariado, o sujeito histórico (Frigotto, 2009). Portanto, tal perspectiva é apontada por Saviani (2012), como uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura entender e explicar a totalidade do processo, abrangendo desde as formas como são produzidas as relações sociais, suas condições de existência até a inserção na educação nesse processo.

No contexto do materialismo histórico que PHC desponta como uma pedagogia nos anos de 1970, como proposta educacional e, sem exagero, como posicionamento político de resistência aos governos militares. Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, o país

finalmente admitia que os governos militares exararam os seus últimos suspiros. Começava assim a se abrir um espaço de novas discussões e, no bojo dessas novas ideias, a pedagogia tradicional, tecnicista, que acompanhou a ditadura, enfrentaria novas teorias pedagógicas. Esse momento histórico e sua relação com a PHC é descrito por Menger e Valença (2012) como sendo um momento de redemocratização pós-Ditadura Militar (1964-1984), de modo que o primeiro livro *Escola e Democracia*, de Saviani (2003) apresenta de forma esclarecedora o papel da escola para além da reprodução. A PCH, proposta por Saviani (2012), constrói-se como uma alternativa às concepções educativas ancoradas na perspectiva tradicional ou tecnicista.

Para Saviani (2015), a superação da pedagogia tradicional se fazia (e se faz) necessária por vários aspectos. Dentre estes, destaca-se: o avanço pedagógico que consiste em, por meio da educação, possibilitar a formação de uma consciência política que permitisse que os sujeitos históricos tenham consciência das condições a que estão submetidos. Desse modo, Saviani (2015) poderá afirmar que as concepções pedagógicas até a PHC se organizaram em torno de objetivos de manutenção dos interesses da classe dominante e nunca como uma condição de promoção de transformação em nível conjuntural.

Consideradas por Saviani (2003), como pedagogias não críticas, não permitem compreender as condições políticas da educação e, por outro lado, impossibilita um princípio de educação que permita a formação de uma consciência crítica e emancipada para as classes subalternas – para utilizar de Gramsci. O ponto central da discussão do autor é o problema da marginalidade. Conforme Saviani (2003, p. 6), “a causa da marginalidade é identificada com a ignorância”. Nesse sentido, a escola surge como um antídoto à ignorância, como um instrumento para superar a marginalidade. De fato, a marginalidade se caracteriza como uma condição excludente de acesso, permanência e de formação.

A pedagogia tradicional, quanto à pedagogia não crítica, entende a escola como uma instituição com o papel de difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistemática. Nessa perspectiva, Saviani (2003, p. 6) aponta que neste modelo pedagógico o professor é considerado o centro do processo de ensino-aprendizagem e que possui a atribuição de transmitir os conhecimentos culturais acumulados na história para os alunos. No mesmo sentido, os estudantes assumem o papel de passividade no processo e de receptáculos do conhecimento transmitido. Nessa concepção, não há autonomia dos alunos, pois estes precisam unicamente assimilar os saberes, por meio de exercícios e instruções seguidos de forma rígida. Aqui se denota que, mormente a pedagogia tradicional tenha um

objetivo razoável a cumprir, seu modelo revela limitações cruciais. O aluno que surge deste processo é, resumidamente, um aluno sem capacidade de crítica da realidade.

Do mesmo modo, a pedagogia do escolanovismo, ainda que apresentada como uma tentativa de superação da pedagogia tradicional, não conseguiu superar o problema da marginalidade. Para Saviani (2005), a pedagogia escolanovista, no que concerne à sua estruturação, caracteriza-se pela passagem do intelecto para a vivência, dos conteúdos para os métodos, do professor para o aluno, da disciplina para a espontaneidade e da inspiração filosófica centrada na ciência para uma pedagogia de inspiração experimental na biologia e na psicologia.

Em meio às duas concepções pedagógicas pontuadas por Saviani, surge o tecnicismo como forma de organização e de gestão do sistema educativo. Segundo Saviani (2003), o tecnicismo propõe como pressuposto a neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, advogam pela organização pedagógica baseada na objetividade e operacionalidade. Deve-se registrar que esta forma organizacional se assemelha com a forma produtiva industrial de larga escala. Tida e havida como uma solução para os limites da escolanovista, que ficaram escancarados durante o século XX, baseou seus princípios em uma educação que trabalha para a promoção de competências. Haja vista que o tecnicismo retorna com um discurso envelhecido, por meio da ilusão da inovação pedagógica da teoria das competências que têm ampla divulgação nos documentos internacionais, como Unesco e as políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Saviani (2003), as teorias pedagógicas são sintetizadas nos movimentos, a saber; pedagogia tradicional, a questão central é aprender, para a pedagogia nova, aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer. Essas pedagogias têm em comum o fato de que, por meio delas, a educação está a serviço das classes dominantes, mas em nenhum momento a serviço da formação de estudantes com capacidade crítica, analítica e autônoma.

Nessa escala de raciocínio, a superação das teorias não críticas da educação parece apontar, indubitavelmente, que uma pedagogia crítica somente possa surgir da parte daqueles que estão submetidos pelo tecido social, e não por aqueles que o comandam. Sendo assim, trata-se, nas palavras de Saviani (2003), de um desafio de grande monta, inserir no mundo da educação uma forma pedagógica de ensino que permita discordar de tudo, inclusive da própria educação. Na tentativa de enfrentamento das teorias pedagógicas não críticas, surgem, na designação do autor, as pedagogias crítico-reprodutivistas.

No entendimento de Saviani, as pedagogias crítico-reprodutivistas não resolvem o problema da marginalidade. Para o autor, as concepções de Bourdieu e Passeron (2013), de Althusser (2003) e da escola dualista, embora realizem uma crítica à educação, não pontuam uma alternativa ao problema da marginalidade das camadas populares.

As teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista, o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí, seu caráter segregador e marginalizador. Daí, sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência (Saviani, 2003, p. 30).

A PHC é, desde seu nascedouro, uma tentativa de fazer com que a educação efetivamente cumpra seu papel, ou seja, que a educação possa mostrar ao educando do que é feito o mundo, qual sua finalidade nele, seus direitos, seus deveres, mas, sobretudo, a partir de uma ótica, de uma visão de mundo, em cuja autoridade de conhecimento o próprio aluno é o protagonista. A PHC apresenta um sentido à superação de um projeto de sociedade pensado pela burguesia, com a apropriação da cultura universal, do sentido à formação humana, ao alcance da liberdade e à superação do trabalho alienado (Maia; Sacardo, 2023). Nesse sentido, a primeira ideia vem de Gasparin (2012, p. 19), ao comentar o método de Saviani, apontando que a aprendizagem efetivamente acontece em uma teia social, onde a relação entre professor e aluno se constrói dentro desse contexto amplo, de contradição, entendida como antagonismo das classes.

Tal antagonismo, na verdade, é uma expressão para demonstrar como as realidades de professor e aluno são distintas, mas se comunicam (e devem fazê-lo) no processo educativo. Dessa comunicação é que resulta o entendimento, a superação da pedagogia tradicional. A educação, como condição do ser humano, promove a condição objetiva da existência humana, no entanto cerceada por uma dualidade entre a humanização, a alienação, a opressão e a naturalização do processo de exploração (Bernardo Silva, 2023). No entanto, é difícil conceber a ideia de uma discussão profundamente técnica, pois apesar dos processos educativos, ao longo dos anos, serem objeto de resistência ante à racionalidade neoliberal, ainda é difícil mensurar um ensino que discute direitos humanos e cultura. Daí que a maior parte do tempo de estudo no ensino superior existe uma supremacia da forma tradicional de ensinar.

Insistindo ainda nessa reflexão, Jesus (2005, p. 119) mostra que o ensino se organiza dentro de uma perspectiva que em princípio, parece animador, mas depois se revela preocupante: adotando uma postura de escola voltada para o trabalho, acaba por transformar o aluno-operário em intelectual-operário. Assim, o aluno-operário chega à escola apenas com a bagagem de uma técnica-trabalho e, nela, consegue chegar ao estágio superior da técnica-ciência. Ou, dito em outras palavras, tornando-se “dirigente”, isto é, “especialista + político”. Tal constatação reforça o cenário onde, dentro de uma sociedade capitalista, a escola é um instrumento de conservação e de imposição das ideias da classe dominante. É esta escola, verdadeiramente, uma escola “dos patrões” que produz o “técnico”, o que não seria de todo ruim, porém este “técnico” é fechado em sua especialização e incapaz de ver a totalidade do processo histórico no qual está inserido. Na escola capitalista, o objetivo maior é a subordinação.

Nesse ponto, pode-se, a partir do próprio Saviani, ao definir a PHC, ou seja, o termo por ele criado “na qual eu procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (Saviani, 2012, p. 83). Isto posto, tem-se outra questão a seguir, que é a dimensão histórica e política. O caráter político da proposta de Saviani precisa ser entendido a partir das contradições da sociedade brasileira. Embora um país continente, com potencial de geração de riqueza considerável, em todas as etapas e divisões históricas que se possa apreciar a trajetória brasileira, em nenhum momento se percebe a intenção de integrar, inserir na cadeia produtiva a grande massa de trabalhadores, de pequenos empresários, enfim, das pessoas com menos posses econômicas. Essa resistência em combater a desigualdade, a falta de oportunidade, acaba por provocar no sistema educacional o desejo em se transformar, de modo a perseguir tal objetivo.

O ensino superior, enquanto ferramenta de superação dessa desigualdade, enfrenta, entre inúmeros desafios, a capacidade de proporcionar espaços críticos aos seus estudantes. Tal situação é mais perceptível em cursos fundamentados em ciências exatas, como as engenharias. A investigação pretende apontar, à luz da PHC, se ementas apresentadas em cursos de Engenharia Civil do Sistema ACAFE, admitidas como componentes humanísticos, respondem ao objetivo de contribuir para uma formação alargada, emancipada e crítica aos estudantes ou se apenas são reprodutivistas de uma pedagogia tecnicista de formação. Em outras palavras, se verdadeiramente esses componentes com suas ementas conseguem superar o problema da marginalidade. Na sequência deste estudo, é descrita a amostra e a metodologia

utilizada para analisar este cenário.

Procedimento e percurso metodológico

Segundo Gatti (2001), a pesquisa em educação no Brasil passou por grandes avanços a partir da consolidação dos programas de pós-graduação em meados de 1970, com a ampliação da temática de estudo. No entanto, foi necessário compreender a importância dos diferentes embasamentos teóricos para consolidar métodos e técnicas que fossem, de fato, consistentes diante do campo de estudo (Gatti, 2001). Nesse sentido, esta investigação, caracterizada como sendo de abordagem qualitativa, debruça-se na compreensão da realidade social humana, enquanto condição para pensar e interpretar diferentes realidades partilhadas em um recorte histórico (Minayo, 2009). Desse modo, a abordagem qualitativa dará base para que possamos adentrar nas discussões sobre os componentes curriculares dos cursos de Engenharia Civil do Sistema ACAFE.

No que diz respeito aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. Conforme Gil (2002), esse tipo de estudo precisa ser flexível, pois tem o intuito de aprimorar o problema e levantar os primeiros apontamentos sobre o objeto de investigação. Não obstante, adota-se como método a PHC, proposta por Dermeval Saviani. Tal método compreende o homem como produtor de sua subsistência a partir da transformação da natureza, uma fonte material, sendo que o conhecimento reside na possibilidade de interpretar diferentes perspectivas para produção material (Saviani, 2012).

Para Corsetti (2010), essa concepção procura compreender e explicar, em uma dialética histórica, os processos por meio da forma como são produzidas as relações sociais e as condições de subsistência. Tal condição, no entender de Corsetti (2010), permite compreender, por meio do método da PHC, as questões relativas à política educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Nessa seara, a aula, produzida e consumida intrinsecamente, é objeto de curricularização por ser parte da aquisição de conhecimento da humanidade, frente às movimentações histórico-materiais.

A questão meridional implica, então, na compreensão das atividades desenvolvidas na escola, as quais o conjunto é considerado como sendo o currículo para Saviani (2012). É presumível, entretanto, que estas atividades passaram a ser objeto do mercado de trabalho, de modo que os currículos de ensino passaram a reproduzir um sentido e uma intencionalidade pautados nos interesses corporativos, de modo a neutralizar seu papel político-democrático. É no bojo deste debate que esta pesquisa tem como universo as ementas dos componentes

humanísticos presentes nos cursos de Engenharia Civil das Instituições de Ensino pertencentes ao Sistema ACAFE.

A Associação Catarinense das Fundações de Ensino Superior (ACAFE) é uma organização instituída em 1974, no intuito de integrar as entidades que ofertam o Ensino Superior em Santa Catarina (ACAFE, 2020). Diante disso, a instituição é composta atualmente por 11 universidades e cinco centros universitários, com aproximadamente 142 mil acadêmicos matriculados que socializam interesses similares e promovem a formação em todas as regiões do Estado (Zimmer; Buss-Simão, 2022). Assim, embora exista uma concentração de Instituições de Ensino no litoral catarinense, a ACAFE oferece o Ensino Superior em todas as regiões. No contingente de cursos ofertados pela ACAFE, a pesquisa se propõe, como objetivo, investigar as ementas dos cursos de Engenharia Civil à luz da PHC.

Nesse sentido, o curso de Engenharia Civil é ofertado por 14 destas instituições supracitadas, sendo selecionados para compor a amostra, em primeiro momento, apenas os cursos com ementários disponíveis para acesso público, via página eletrônica. Em segundo momento, foi utilizado como critério para integrar o universo de estudo a menção, no ementário, de conteúdos referentes à educação ambiental, aos direitos humanos, à cultura brasileira, aos estudos afrodescendentes e indígenas. A inserção desses conteúdos, é bom que se registre, é um movimento que ocorre no século XXI, por força de decretos e resoluções do Ministério da Educação. Ressalta-se que a seleção dos ementários se baseia nos conteúdos humanistas e que tenham a pretensão, nos cursos considerados técnicos, de oportunizar aos estudantes uma formação ampla com perspectiva crítica e emancipação das condições sociais.

Por conseguinte, para avançar as discussões, foi utilizada a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que é composta pelas etapas de (1) pré-análise, (2) categorização ou codificação e (3) interpretação. Com as etapas acima concluídas, que compreendem a pré-análise, foram construídas três categorias para que o conteúdo fosse interpretado de forma assertiva a posteriori. O Quadro 1, a seguir, apresenta as categorias e suas referidas definições.

Quadro 1 – Categorias analíticas

Categoria	Descritivo
Historicização	Para Saviani (2015, p. 10), “a perspectiva historizadora aí adotada constitui uma exigência metodológica inerente à concepção histórico-crítica”. Para tanto, a investigação em educação, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente. Segundo Saviani (2015, p. 51), [...] a historicização. Com efeito, entendo que o viés positivista, vinculado a objetividade a neutralidade e descartando a universalidade do saber, vincula-se ao processo de desistorização que caracteriza essa concepção. A historicização, pois, em lugar de negar a objetividade e a universalidade do saber, é a forma de resgatá-las. Desse modo, não existe nenhum saber desinteressado ou descontextualizado de seus aspectos históricos.
Concreticidade	Concreticidade consiste em analisar o fenômeno investigativo a partir de sua essência e de suas relações sociais. Para Saviani (2015), a concreticidade significa compreender o fenômeno investigado no âmago do movimento dialético e histórico. A concreticidade para Kosik (1976) permite na investigação: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de humanização do homem; 2) pensamento dialético que dissolve o mundo fetichizado da aparência e possibilita chegar à realidade em si mesma; 3) que o fenômeno estudado é social e histórico. Em resumo, a categoria permite explicar como, porque, onde, com que sentido, para quem, para quê, quem participa qual o movimento, como se articulam as classes sociais no processo de aprovação da estrutura educacional, e mais propriamente, na aprovação e implementação das políticas educacionais ou dos currículos.
Neotecnicismo	A categoria neotecnicista decorre da pedagogia tecnicista, apontada por Saviani (2003), como concepção pedagógica que procura sustentar um pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Sua característica é tornar o processo educativo objetivo, padronizado e operacional. O objetivo é mecanizar o processo com a padronização de esquemas pedagógicos de ensino.

Fonte: Elaborada pelo autor, com base em Saviani (2015), Kosik (1976) e Saviani (2003).

As categorias são decorrentes da PHC e serão a base para analisar as ementas dos cursos de Engenharia Civil do Sistema ACAFE. No âmbito das categorias, a análise engloba o interesse de investigação, que compreende as condições históricas, concretas e as intencionalidades pedagógicas da oferta dos componentes curriculares humanísticos. Desse modo, a historicização permite analisar as ementas e situá-las em seu contexto de produção. A necessidade de tal procedimento se justifica à medida que todo o currículo, disciplina e ementário têm um interesse. A neutralidade científica é mitológica e ideologicamente funciona como um véu da ignorância que impede o senso comum pedagógico de perceber as reais intenções educacionais.

A categoria da concreticidade permite entender a totalidade concreta do fenômeno, de tal modo que permite o resgate das raízes históricas e materiais do problema de investigação. A concreticidade aplicada no objeto de estudo implica a compreensão na relação entre os

ementários com o contexto social, sobretudo do papel e do sentido conferido aos componentes humanísticos na formação dos engenheiros. Afinal, a concreticidade aliada à historicização dispõe de subsídios que respondem sobre e para quê, com que sentido, para quem e com qual finalidade são estruturados os componentes e os ementários dos cursos de Engenharia Civil da ACAFE.

Por fim, a categoria do Neotecnicismo permite analisar como os componentes e os ementários reproduzem, na perspectiva da PCH, um novo tecnicismo pedagógico, sustentado pela padronização pedagógica. Sendo assim, analisar e entender que a concepção pedagógica que norteia a organização dos currículos dos Cursos de Engenharia Civil implica decifrar que “tipo” de profissional formou para a sociedade. Na sequência são apresentados os dados e analisados à luz das categorias supracitadas.

Apresentação dos dados, resultados e discussões

À guisa inicial é importante apontar que os componentes curriculares asseguram um espaço, ainda que pequeno e nitidamente pautado nas prerrogativas legais, para reflexão e discussão. Para ilustrar esse cenário, o Quadro 2 apresenta, sinteticamente, as informações dos cinco cursos em relação aos componentes curriculares que tratam dos conteúdos humanísticos, que pertencem às instituições Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Centro Universitário de Brusque (Unifebe) e Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac). Essas são as instituições que disponibilizam publicamente e de acesso universal as ementas e os projetos pedagógicos em seus *sites*.

Quadro 2 – Componentes Humanísticos e Ementários do universo de Análise

Instituição	Componente Curricular	Ementa/Objetivos	CH
UDESC Florianópolis Carga horária dos componentes selecionados: 36 h	Sociedade e Meio Ambiente	O homem e a natureza. Meio ambiente e sua proteção. Ecologia. Ecossistemas. Poluição e contaminação. Ciclos bioquímicos. Nichos ecológicos. Energia e recursos minerais. A água como ambiente ecológico e regulador térmico. Disponibilidade e demanda hídrica. Gestão de Recursos Hídricos. Radiação	36 h
Unoesc Carga horária dos componentes	Ética, cultura e contemporaneidade	Ética e moral: consciência moral, cultura e diversidade. Direitos humanos e cidadania: políticas públicas, justiça social, globalização e desenvolvimento	80 h

selecionados: 80 h		socioambiental. Universidade Comunitária: características, valores éticos, atribuições e desenvolvimento regional	
	Gestão Ambiental	Meio ambiente: noções de ecologia; legislação e normas. Impactos ambientais: fontes de poluição; indicadores ambientais; resíduos. Gerenciamento ambiental: Plano Nacional de Gerenciamento de Resíduos; métodos e ferramentas de gestão; ciclo de vida do produto; rotulagem ambiental; auditoria e licenciamento.	40 h
UnoChapecó Carga horária dos componentes selecionados: 80 h	Direitos Humanos e Cidadania	Origens e fundamentos históricos e políticos dos Direitos Humanos. Multiculturalismo, etnocentrismo e sociedade.	40 h
	Responsabilidade Socioambiental	Ementa não disponível	40 h
Uniplac Carga horária dos componentes selecionados: 160 h	Cultura, Diferença e Cidadania	Abordagem conceitual: cultura, etnocentrismo e relativismo cultural. Diversidade cultural: biológica, geográfica e cultural. Identidade cultural: raça, racismo e relações étnico-raciais. Identidade e diferença: gênero e sexualidade. Cidadania no Brasil: Desafios e conquistas. Cidadania, movimentos sociais e direitos humanos. Saberes necessários a uma cidadania, planetária. Panorama das políticas públicas de direitos humanos e diversidade cultural no Brasil. Fundamentos de ciência política. Políticas públicas de Inclusão.	80 h
	Ambiente e Desenvolvimento sustentável	Estrutura, funcionamento e dinâmica dos ecossistemas. Conceitos ambientais. Desenvolvimento sustentável. Globalização e meio ambiente. Educação ambiental. Aspectos e impactos das atividades humanas no ambiente. Controle de poluição do solo, ar e água. Tratamento de resíduos e conservação de recursos naturais. Políticas públicas e legislação ambiental. Objetivos do desenvolvimento sustentável - ODS	80 h
Unifebe Carga horária dos componentes selecionados: 210 h	Cultura e Cidadania	Cultura. Cultura e Diversidade. Relações étnico-raciais. História e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Direitos humanos. Relações de gênero. A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Ética, moral e cidadania. Memória e Patrimônio Cultural.	70 h
	Desenvolvimento Regional. (ementa parcial, relativo aos conteúdos deste estudo)	Desenvolvimento ambiental: desenvolvimento sustentável e sustentabilidade; as organizações e a responsabilidade socioambiental. Desenvolvimento sociocultural: distribuição de renda; qualidade de vida; acesso aos	70 h

		recursos e serviços sociais; valorização da cultura local.	
	Gestão Ambiental	Gestão e administração ambiental. Ordenamento, licenciamento e monitoramento ambiental. Controle de poluição ambiental, prevenção de desastres naturais, avaliação de impactos ambientais e de ações mitigadoras. Planejamento ambiental em áreas urbanas e rurais. Adequação ambiental de empresas no campo de atuação da modalidade. Gestão de resíduos sólidos. Instalações, equipamentos, dispositivos e componentes da Engenharia Ambiental.	70 h

Fonte: Elaborada pelos autores, com base em UDESC (2023), Unoesc (2023), UnoChapécó (2023), Uniplac (2023) e Unifebe (2023).

À vista do quadro em epígrafe, é válido pontuar que o número de componentes curriculares para cumprir com a finalidade legal e pedagógica varia de um a três, sendo que em termos de carga horária a variação é de 36 h a 210 h. Ademais, entre as três temáticas selecionadas, apenas o meio ambiente consta nas cinco instituições analisadas, enquanto que os estudos culturais aparecem somente em duas instituições e os direitos humanos apenas em três grades curriculares. As questões referentes aos conceitos étnico-raciais e de cultura afro-brasileira aparecem apenas em dois ementários.

Outrossim, em relação ao componente ambiental, apenas dois ementários tratam sobre o desenvolvimento sustentável e apenas uma aborda as questões das políticas públicas para o meio ambiente. Nenhuma ementa que trata sobre o meio ambiente aborda a educação ambiental. Além desses pontos, os ementários dos componentes que tratam sobre o meio ambiente possuem conceitos técnicos e relacionados à área de atuação profissional. Nesse contexto, à luz da PHC, não se oferece formação para o entendimento das condições materiais e concretas do meio ambiente a partir de sua relação com o modelo de produção. Nesse sentido, uma vez que o ementário não apresenta a dialética da contradição em referência ao modelo de produção capitalista, acaba por reforçar a pseudoconcreticidade no ideário que uma educação positiva.

Referente à concreticidade, os componentes são resultados de resoluções que indicam a obrigatoriedade de tais componentes formativos. É essencial citar que as resoluções enfatizam o termo “crítico”. O texto legal recupera, assim, os princípios básicos necessários para que se construa a relação pedagógica cujo objetivo é a autonomia de pensamento e relação com a realidade. Ainda nesse raciocínio, cumpre informar que os marcos legais não

impõem, necessariamente, a criação de novos componentes curriculares; mais ainda, incentivam que as reflexões pertinentes aos conteúdos humanísticos ocorram ao longo do curso, traçando uma relação com os demais conteúdos, ou seja, um diálogo transdisciplinar. É importante que se compreenda que, assim como o fim da ditadura propiciou a discussão de novas ideias pedagógicas, também há um momento histórico significativo nesse período, pois somente com a troca de grupos políticos na gestão do país foi que se entendeu indispensáveis os conteúdos humanísticos na formação superior.

Em relação à historicização, os ementários reproduzem a condição histórica que tem permeado a educação. A organização dos conceitos-chave das ementas evoca a ideia de neutralidade curricular sem pretensão de oferta de conhecimento problematizado. A aparente neutralidade típica do positivismo educacional camufla o ideário de deslegitimação dos componentes humanísticos, uma vez que ao não propor a crítica, acabam por confirmar a lógica produtiva vigente. Como é sabido em Saviani (2012), não existe currículo desinteressado, desse modo, o enxugamento ou o tratamento periférico dos componentes de ordem humanista reafirma o ideário de um modelo educacional voltado à empregabilidade. A presença de componentes humanísticos não garante a maneira da PHC uma educação capaz de conferir aos estudantes condições de leitura crítica de mundo. Em outras palavras, no contexto de uma educação para a empregabilidade, empreendedorismo e inovação, os componentes de orientação humanística são alocados nas matrizes curriculares apenas como obrigatoriedade legal.

É preciso considerar que os componentes e seus ementários para responder ao que prevê a legislação efetivam uma mistura de conceitos e de abordagens maquiadas pelo “modismo” da transversalidade. Em outras palavras, as ementas abordam uma miscelânea de conceitos sem as devidas responsabilidades e limitações epistemológicas, além de propor que possam ser diluídas em outros componentes ou com atividades extras ao longo do período formativo do estudante. O *mix* de conceitos e abordagem avaliza que as instituições respondem à legalidade normativa sem aumentar a carga horária dos cursos. Nesse sentido, a miscelânea de conceitos tem o objetivo de enxugamento do curso para atender às regras de mercado que operam na educação superior e de atender às demandas do “cliente”. Dessa maneira, estrutura-se um currículo sem forma que, para Saviani (2012), precisa manter sua especificidade, sob pena de se descaracterizar. Na tônica da PHC, as ementas dos componentes de ordem humanista não apresentam uma forma curricular que permita aos estudantes compreender as dinâmicas e complexidades dos problemas sociais

contemporâneos.

No mesmo sentido, as ementas relacionadas aos aspectos ambientais se organizam a partir da lógica tecnicista travestidas de um sentido de inovação pedagógica. O neotecnicismo dos ementários é observado pelo seu caráter padronizado e mecânico. Para Saviani (2012), os componentes e seus ementários se organizam em torno do planejamento previamente formulado, devendo se ajustar às diferentes modalidades. Ao discutir a pedagogia tecnicista a partir do problema da marginalidade, Saviani (2012) oferece um importante diagnóstico para analisar os ementários. Segundo o autor, o marginalizado na pedagogia tecnicista será o improdutivo e ineficiente. Sendo assim, a construção das matrizes curriculares da educação superior e dos ementários deverá seguir o objetivo de formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade. Nos dados coletados, os ementários expressam a lógica neotecnicista ao limitarem a carga horária de componentes humanísticos ou, quando ofertados, elaborarem ementas que são mais afetas ao desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício profissional.

Ainda assim, o profissional egresso dos cursos de Engenharia Civil terá, ao menos uma vez, discutido questões ambientais, culturais e humanísticas. Contudo, por outro lado, os ementários dos demais componentes não oferecem – a não ser por iniciativa pessoal do docente, o que seria dificultoso de apurar – um espaço para abordagem dessas temáticas. O curso está, pela via dos seus ementários, cimentado em um ensino de conteúdo, um ensino técnico, mas que não considera a necessidade de dialogar com, por exemplo, a aplicação desse conhecimento técnico no exercício da profissão ou mesmo nos espaços em que este cidadão venha a atuar.

Em suma, da forma como são apresentados os componentes humanísticos e suas ementas não respondem aos objetivos de formação de indivíduos com pensamento crítico. São apenas alocados para atender à formalidade. Ainda é necessário um amadurecimento pedagógico e uma disposição administrativa para elaboração de ementários e componentes que atendam à perspectiva da PHC. Similarmente, há a necessidade de uma movimentação formativa capaz de romper com uma condição que engessa a base educacional à formação de mão de obra qualificada, de modo que se possa então, de fato, consolidar uma educação democrática, cidadã e emancipatória.

Considerações finais

Ao analisar o sentido pedagógico das ementas dos componentes humanísticos nos

curso de Engenharia Civil das instituições de ensino do Sistema ACAFE a partir das contribuições da PHC, é possível apontar algumas reflexões. A priori, o ementário disponível dos componentes humanísticos demonstra que o objetivo é expor o conteúdo, mesmo que em nenhum momento em uma condição de práxis. Em outras palavras, trata-se de um ementário tecnicista, dentro de um cenário onde tradicionalmente se trabalha dessa forma.

Por conseguinte, percebe-se que os cursos atendem às demandas legais, no que concerne à carga horária e a um mínimo de conteúdos. Todavia, tal medida não é suficiente por si mesma, haja vista que, como apontado anteriormente, dentro de uma organização tecnicista, o atendimento à legalidade acaba por se tornar uma ação burocrática, sem consequências positivas pedagógicas, muito menos ainda dentro do que preconiza a PHC. À vista disso, o que se configura ao cruzar os ementários com o problema investigativo é justamente perceber que o sentido pedagógico, tensionado a atender a uma lógica mecanicista e tecnicista, reproduz uma condição formativa pautada na materialidade de insumos para o mercado de trabalho. Isto reforça o que já foi dito anteriormente, que a educação superior está sempre sujeita às ingerências do mercado.

Do seio dessa discussão, é nefasto pontuar que ao observar os cursos em um panorama geral, não se percebe nenhum esforço na garantia de espaços de discussão e criticidade. Do mesmo modo, não há uma abertura prevista para uma análise aprofundada dos conteúdos abordados ou mesmo de confronto com a realidade, o que reafirma uma condição neotecnicista de ensino. Tal condição em tela corrobora, assim, com estratégias que se contrapõem ao cenário sugerido pela PHC, uma vez que tem enfoque apenas na reprodução massiva de conteúdos sem que se possa materializar uma prática efetivamente cidadã.

Nota-se, dessa forma, que a PHC se manifesta nos mais variados cenários e tendências. Seu espaço de existência na história da educação recente foi propiciado pela abertura democrática e pelo consequente fim do patrulhamento militar sobre o ensino. Por essa razão, torna-se mais visível perceber como a desistorização, explicada por Saviani (2003) e exposta anteriormente, acaba por retirar do ambiente pedagógico elementos que seriam necessários a um ensino crítico, como, ao mesmo tempo, pode inserir, nesse novo momento histórico, elementos nocivos e distanciadores ao mesmo. Nesse mesmo sentido, compõe a discussão a concreticidade, ao materializar o ambiente.

Assim, o resultado de tudo isto é que, embora se escreva, se discorra, se apresente uma preocupação com as habilidades sociais do engenheiro, sua preocupação ambiental, seu respeito à diversidade, aos direitos, e que tudo isto esteja garantido acontecer ao longo de seu

curso, todo este rol de virtudes acaba por se constituir em apenas uma fina camada de verniz, que não resiste a um olhar mais aprofundado. Ao se lançar este olhar, o neotecnicismo se mostra sem nenhum esforço. Muito embora possa o professor, no exercício de sua docência, construir um ambiente favorável a um ensino crítico, utilizando-se do ementário e da carga horária disponibilizada, tal situação será sempre episódica, portanto, não será algo fruto de um objetivo institucional.

Depreende-se, portanto, que muito embora os cursos examinados pertençam a uma organização de ensino superior comunitário, possuem cenários diferentes onde atuam. Destarte, é razoável inferir que eventuais diferenças possam aproximar (ou distanciar ainda mais) o diálogo com a PHC. Desse modo, os componentes de ordem humanista para responder aos seus objetivos precisam ser encarados e tomados pelas instituições a partir do viés pedagógico da PHC, incluindo, nesse caso, a formação continuada dos professores.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

ACAFE. Associação Catarinense das Fundações Educacionais. **Estatuto Social**. 2020. Disponível em: <https://acafe.org.br/site/documentos/estatuto.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERNARDO SILVA, Matheus. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. 1-23, 2023. DOI: 10.26512/lc29202348021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CORSETTI, Berenice. A metodologia histórico-crítica e a reflexão sobre a questão do rendimento escolar no Brasil. In: MARTINS, Ângela Maria; WERLE, Flávia Obino C. (org.). **Políticas Educacionais**: elementos para reflexão. Porto Alegre: Redes Editora, 2010. p. 87-106.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 67-82, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete A. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwswsLTZvmYSL6M9b/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAIA, Júlio César; SACARDO, Michele Silva. Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.265077>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MENGER, Amanda da Silva; VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. A pedagogia histórico-crítica no contexto das teorias de educação. **Revista POIÉISIS**, Tubarão, v. 6, n. 10, p. 497-523. 2012.

MINAYO, Maria Cecília. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-79.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. As Concepções Pedagógicas na História da Educação Brasileira. **Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil.”** Campinas, 2005. Disponível em: https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani_-_Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educac%C3%A3o_brasileira.pdf. Acesso em: 14 ago.2022.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História do Tempo e Tempo da História: estudos de historiografia e história da educação**. Campinas: Autores Associados, 2015.

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando Tuim. Dermeval Saviani: Um trabalhador da Educação Brasileira e idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista GESTO-Debate**, v. 6, n. 1-24, 20 set. 2022.

ZIMMER, Karine; BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação infantil, gênero e sexualidade: uma análise de documentos curriculares de formação inicial em pedagogia. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 353-374, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12670>. Acesso em: 24 dez. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Rogério Augusto Bilibio. Doutor em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade de Passo Fundo. Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8491941385130361>.

Marcio Giusti Trevisol. Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo. Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7729712374385368>.

Davi Alexandre Schoenardie. Graduando em Publicidade e Propaganda pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3686051875552052>.

Como citar

BILIBIO, Rogério Augusto; TREVISOL, Marcio Giusti; SCHOENARDIE, Davi Alexandre. Pedagogia Histórico-Crítica e currículo dos cursos de Engenharia Civil do Sistema ACAFE.

Revista Espaço Currículo, v.18, n.1, e66462, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.66462.