

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

TATIANA PASCHOAL CHAGAS

**LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA
PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS
PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

**JACAREZINHO
2021**

TATIANA PASCHOAL CHAGAS

**LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA A TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte da Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr: Jorge Sobral da Silva Maia

JACAREZINHO
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

PC4331 Paschoal Chagas, Tatiana
1 Leitura Crítica na Escola Pública a partir da
perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: elementos
para a transformação social / Tatiana Paschoal
Chagas; orientador Jorge Sobral da Silva Maia -
Jacarezinho, 2021.
220 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Básica. 2. Práticas Docentes. 3.
Currículo Escolar. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5.
Leitura Crítica. I. Sobral da Silva Maia, Jorge ,
orient. II. Título.

TATIANA PASCHOAL CHAGAS

**LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA A TRANSFORMAÇÃO
SOCIAL**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia - PPED/UENP - Presidente

Prof^a. Dr^a. Carolina Borghi Mendes - UENP

Prof^a. Dr^a. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter – UENP

Data de Aprovação
14/12/2021

Dedico este trabalho ao meu marido, Marcos, e a minha filha, Júlia, que foram, ao longo de meu processo de pesquisa e muito estudo, pacientes e compreensivos, sempre fonte de inspiração e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força superior e infinita de amor, que me guia e não me permite desistir.

Ao Professor Doutor Jorge Sobral da Silva Maia, por acreditar em mim e me orientar incansavelmente ao longo de meu processo de apropriação de conhecimento, possibilitando que eu pudesse qualificar minha prática rumo à consciência filosófica por meio de seu comprometimento com a emancipação humana.

Às professoras, Professora Doutora Carolina Borghi Mendes e Professora Doutora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, que ao compor minha Banca Examinadora, aceitaram ser as primeiras leitoras dos resultados de minha pesquisa e contribuíram de modo ímpar com suas correções e sugestões.

Aos demais professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) que contribuíram fundamentalmente para meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Neli e José, por me apresentarem os livros desde muito cedo.

Ao meu marido, Marcos, que me apoiou incondicionalmente em todos os momentos e sempre acreditou que eu seria capaz.

A minha filha, Júlia, pela paciência em minhas ausências e irritações, e por ser luz em minha vida.

As minhas amigas queridas e companheiras de caminhada, Daniela e Liliane, que sempre me apoiaram e pensaram cada etapa da pesquisa comigo, tornando o percurso mais leve.

As minhas amigas queridas, Aline e Magali, que me orientaram carinhosamente durante todo o processo de pesquisa.

Aos professores e professoras, meus colegas da escola pública, que acreditaram em minha pesquisa e aceitaram dela participar, sem os quais esta dissertação não seria possível.

“Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismos, com diários e brutais ataques à classe trabalhadora, defender a escola e o ensino de qualidade é um ato de resistência e também uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade igualitária.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 163)

CHAGAS, Tatiana Paschoal. **LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2021.

RESUMO

A leitura crítica é condição essencial para que a educação seja libertadora e promotora da emancipação humana, desse modo, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a formação leitora de professores e estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino da Rede Estadual paranaense. Buscou-se instrumentalizar docentes com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para auxiliar no desenvolvimento da criticidade com vistas à emancipação de professores e estudantes por meio da leitura de textos e da análise de suas práticas sociais, não obstante a análise do material didático e das ações formativas disponibilizadas pelo estado do Paraná via Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação. O objetivo geral da pesquisa foi desenvolver uma prática de leitura fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural com os professores de todos os componentes curriculares em uma escola pública estadual no município de Ribeirão Claro/PR. Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural a partir do método Materialista Histórico-Dialético por meio de uma investigação observacional, bibliográfica e documental, mediante aplicação de questionário, utilização da técnica de Análise de Conteúdo e realização de Grupo de Estudos. A pesquisa foi realizada com professores de diferentes componentes curriculares e pedagogas da instituição aos quais foi aplicado um questionário semiestruturado, cujos dados resultantes foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo. Como Produto Educacional foi realizado um Grupo de Estudos com os participantes da pesquisa, a partir dos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intuito de instrumentalizá-los e de debater a importância da realização de um processo crítico de leitura diante de todos os textos com os quais se vêm envolvidos na escola e fora dela. Os resultados observados a partir dos estudos realizados indicaram que não há a prática de um trabalho intencional e crítico de leitura pelos professores em suas aulas e alguns motivos levantados podem ser considerados: como o desconhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, embora esta conste como aporte teórico no Projeto Político Pedagógico da instituição, a sobrecarga de trabalho a que os profissionais da educação têm sido submetidos, as formações continuadas que têm sido direcionadas ao treinamento para as Avaliações Externas e mais recentemente para o uso das Metodologias Ativas e a construção do currículo alicerçado na Base Nacional Comum Curricular que tem direcionado os processos educacionais para ajustar a escola às demandas do mercado em uma relação específica com as Avaliações Externas. Esses elementos contribuem para a desvalorização do processo de leitura crítica, emancipadora, como promotora de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos elaborados pela humanidade ao longo da história.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Currículo Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica. Leitura Crítica.

CHAGAS, Tatiana Paschoal Chagas. **CRITICAL READING IN PUBLIC SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-CRITICAL EDUCATION: ELEMENTS FOR SOCIAL CHANGE**. 220 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Jorge Sobral da Silva Maia. Jacarezinho, 2021.

ABSTRACT

Critical Reading is an essential condition for the education to be freeing and to promote human emancipation, therefore, the subject of this study aims the reading formation of both teachers and students from Lower Secondary Education of a Public State School from the Paraná State. Educators were instructed with the Fundamentals of Historical-Critical Education to enable critical improvement for the purposes of empowering teachers and students through reading texts and the examination of social practices, regardless the assessment of the teaching materials and training actions provided by the Paraná State via State Board of Education and Regional Board of Education. The primary goal of this research was to develop the practice of reading based on Historical-Critical Education and on Historical-Cultural Psychology with educators of all curricular components at a public state school in the town of Ribeirão Claro/PR. Both Fundamentals of Historical-Critical Education and Historical-Cultural Psychology were applied for this study using the Dialectic- Historical Materialism method, through an observational, bibliographical and document-based research, applying a survey, the Content Analysis technique, and a Study Group. The survey was carried out at the school with educators from different curricular components, using a semistructured questionnaire, and the resulting data was analysed through the Content Analysis technique. The participants of the survey ran a Study Group as an Educational Product from the moments of Historical-Critical Education, with the goal of preparing them and debating the importance of implementing a critical process of reading of all texts they are presented to in and out of school. The results showed that the educators do not apply an intentional and critical reading assignment in their classrooms, and a few reasons for that can be considered: the unfamiliarity with the Historical-Critical Education, although it is stated in the Educational Political Project of every institution, the work overload which educators are submitted, the occupational and complementary training oriented to the External Testings, and more recently, for the usage of Active Methodologies and the elaboration of a curriculum founded at the Standard National Curricular Baseline, which directs educational processes to adjust schools to market demand specifically related to the External Testings. These elements contribute for the devaluation of a critical and freeing reading, as a booster to the scientific, philosophic and artistic knowledge produced by mankind throughout history.

Key words: Education. Basic Education. Teaching Practices. School Curriculum. Historical-Critical Education. Critical Reading.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Recorte do Plano de Ação da Escola - Leitura	98
QUADRO 2 - Exemplificação das Habilidades na BNCC	105
QUADRO 3 - Recorte do Plano de Ação da Escola - Formação Continuada.....	113
QUADRO 4- Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes ao questionário.....	115

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- Identificação da teoria pedagógica constante no PPP da instituição pesquisada pelos professores participantes.....	116
GRÁFICO 2- Planejamento das aulas a partir do fundamento pedagógico	117
GRÁFICO 3- Conhecimento dos participantes sobre a Pedagogia Histórico-Crítica	119
GRÁFICO 4- Domínio de leitura crítica apontado pelos participantes.....	122
GRÁFICO 5- Frequência com a qual os participantes propõem um processo de formação crítica ao trabalhar com os diferentes textos comuns ao seu componente curricular.....	123
GRÁFICO 6- Percepção do nível leitor dos estudantes pelos professores.	125
GRÁFICO 7- Abordagem esperada a partir de uma formação para professores que trabalhe com leitura crítica.	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CREP - Currículo da Rede Estadual do Paraná

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário Internacional

GELC - Grupo de Estudos Leitura Crítica

HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

MHD - Materialismo Histórico-dialético

NRE - Núcleo Regional de Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação do Estado do Paraná

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSS - Processo Seletivo Simplificado

PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCO - Registro de Classe Online

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura

UNIVALE – Faculdades Integradas do Vale do Ivaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	20
2 FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	39
2.1. Formação Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Paraná e sua relação com as Avaliações Externas.....	46
2.2. Formação continuada, ausência de autonomia docente e os reflexos na prática pedagógica e formação leitora.....	54
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	85
3.1. Projeto Político Pedagógico e currículo: contradições entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Base Nacional Comum Curricular - Análise documental e observacional.....	85
3.2. Análise dos questionários.....	114
4 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GRUPOS DE ESTUDOS - DISCUTINDO TEORIA E PRÁTICA (A PRÁXIS) E PENSANDO O DESENVOLVIMENTO DE UM PROCESSO CRÍTICO DE ENSINO DE LEITURA.....	131
4.1. Descrição e análise dos encontros do Grupo de Estudos Leitura Crítica (GELC).....	133
5 CONCLUSÃO.....	184
REFERÊNCIAS.....	187
APÊNDICES.....	199
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	199
APÊNDICE B - Questionário.....	202
APÊNDICE C – Respostas atribuídas pelos participantes por meio de formulário de autoavaliação sobre a participação no Grupo de Estudos Leitura Crítica - GELC.....	204
APÊNDICE D – Material de Apoio - Organização dos encontros do Grupo de Estudos Leitura Crítica - GELC.....	212
ANEXOS.....	214
ANEXO A – Parecer Consubstanciado.....	214
ANEXO B – Certificado de participação no grupo de estudos.....	220

APRESENTAÇÃO

Ao longo de minha trajetória pessoal e profissional a relação com a leitura sempre foi uma constante. Pais leitores e estante da sala com muitos títulos. Desde muito cedo percebi, assim como em “Uma história da leitura” de Manguel (1997) que não viver sem ler.

A escolha da profissão como professora sempre me pareceu natural e também nasceu do exemplo: minha mãe, professora e diretora de uma escola rural no patrimônio do Joá, município de Joaquim Távora, Paraná, era uma profissional determinada, naquela época quando não era obrigatória a frequência escolar, não aceitava deixar nenhuma criança para trás. Foram muitas vidas que ela tocou e histórias de superação que impulsionou.

Durante o primeiro ano do Ensino Médio constituí família e não foi nada fácil conciliar os estudos e uma bebê pequena, tive muita ajuda de meu marido, de familiares e mesmo na escola.

O curso do Magistério, no entanto, não me ensinou muito. Teorias pedagógicas não foram assuntos abordados ao longo dos quatro anos de estudo. Mesmo assim, iniciei minha carreira no município de Ribeirão Claro, inicialmente aprovada em primeira colocação como professora de educação especial em concurso público, depois, num segundo concurso municipal como professora polivalente. Sempre tentando realizar o melhor no trabalho com os estudantes, após sete anos como docente fui convidada para atuar como coordenadora pedagógica de uma escola, e na sequência como Chefe do Departamento de Educação do município.

Conforme aumentavam minhas responsabilidades, aumentava também minha dedicação. Paralelamente à carreira profissional, cuidei de minha formação: cursei Letras/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho/PR (FAFIJA), me especializei em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), em Educação do Campo pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí (UNIVALE) e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E mais uma vez, as teorias pedagógicas não foram contempladas durante as aulas. Em minha atuação profissional fazia o que acreditava correto, mas não percebia que reproduzia muito dos interesses do capital.

Foi apenas quando ingressei como professora na Rede Estadual do Paraná, também aprovada em primeira colocação no concurso público no ano de 2013 e pude exercer um trabalho mais autônomo como professora de Língua Portuguesa que comecei a me dar conta de que algo me faltava como professora, e algo faltava também dentro da escola, no currículo. Não parecia certo, nem suficiente o trabalho que desenvolvia com os estudantes em relação à formação leitora, o treinamento que ocorria a partir de “aulas prontas” enviadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), pois se destacava uma preocupação e direcionamento para a realização das avaliações externas como a Prova Brasil e a Prova Paraná. Desse modo, ofereceram-se cursos de formação aos professores e as “aulas prontas” por descritores de Língua Portuguesa e Matemática deveriam ser aplicadas em sala de aula. E nesse processo, a leitura realizada era pretexto, os textos eram pretextos para treinar habilidades, para treinar os descritores. Não podia tolerar ainda, práticas em que os estudantes tinham que ler livros para fazer provas ou pior, cumprir castigo na biblioteca.

Percebi também a reclamação generalizada dos colegas de profissão sobre o fato de os estudantes não “saberem ler” e comecei a me questionar sobre o que poderia fazer para reverter essa situação.

E um pouco por instinto e por repetição de práticas que tinha vivenciado comecei a estimular a leitura, a ser o exemplo: lia com eles e para eles livros completos, cada dia um trecho, estimulava-os a retirar livros da biblioteca para que lessem apenas por prazer. Ler para realizar alguma atividade, apenas quando o gênero textual a ser trabalhado justificava tal ato, como quando ensinava gêneros como resumo, sinopse, resenha e sempre tomava o cuidado de ler todos os livros que disponibilizava para esses trabalhos.

Percebi o interesse dos estudantes pelos livros que lia nas aulas, então comecei a presentear-los, com livros escolhidos por mim ao final de cada bimestre, os estudantes que atingiam as maiores notas nas salas de aula – uma prática meritocrática da qual não tinha consciência ainda.

Porém, apesar de tentar algo diferente, ainda me sentia apenas uma aplicadora de conteúdo e não uma organizadora de minha prática pedagógica. E comecei a perceber que precisava de conhecimento teórico para que pudesse superar essa condição. Então, busquei pelo Mestrado Profissional no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED/UENP), e ali, iniciando como aluna não

regular, cursei a disciplina “Práticas Docentes para a Educação Básica: Elementos de Educação Ambiental Crítica”, ministrada pelo professor Dr. Jorge Sobral da Silva Maia. Disciplina essa que foi um divisor em minha formação e atuação profissional, conheci a Pedagogia Histórico-Crítica e comecei a perceber a importância do pensamento crítico para a promoção da educação e para o enfrentamento da realidade e senti a necessidade de levar para minhas aulas e para a escola essas novas percepções.

Estimulada pelas aulas, leituras propostas pelo professor, debates e estudos, elaborei um pré-projeto visando desenvolver uma pesquisa sobre a importância da formação da leitura crítica em todos os componentes curriculares como elemento auxiliar para a formação crítica e qualificada dos estudantes e como consequência para a transformação social, pois compreendi a

[...] necessidade das práticas de leitura crítica nas escolas, principalmente aquelas mais diretamente voltadas ao desmascaramento da ideologia e à análise dos referenciais de mundo, conforme evocados pelos textos das várias disciplinas do currículo. Não fazer isto pode significar a manutenção ad *infinitum* da consciência ingênua junto aos professores e estudantes. (SILVA, 1998, p.24)

Com o pré-projeto pronto, me inscrevi para o processo de seleção como aluna regular e posteriormente aprovada e muito motivada, iniciei um período de muito estudo, e finalmente tive acesso às teorias pedagógicas, de modo especial à Pedagogia Histórico-Crítica e nesse processo percebi que, mesmo sendo o aporte teórico constante do Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições estaduais, inclusive da escola estadual em que atuo, estudá-la e relacioná-la aos conteúdos e à prática pedagógica não eram ações realizadas nas formações de professores. E conforme meus estudos aconteciam fui constatando que na escola, o que se ensinava e o modo como se ensinava não correspondiam ao que era proposto pela Pedagogia Histórico-Crítica.

Esse conjunto de estudos e observações me permitiu perceber finalmente o que me faltava: o conhecimento de uma teoria crítica que me auxiliasse na fundamentação da minha prática pedagógica, uma prática que atendesse verdadeiramente a necessidade dos estudantes em relação à formação leitora e os

auxiliasse no próprio processo de transformação e de atuação consciente na sociedade.

E essa apropriação foi essencial para compreender a pesquisa que gostaria de realizar, pois me levou a constatar que o conhecimento da fundamentação teórica é capaz de impactar positivamente a formação e a atuação profissional de docentes que se comprometem com a construção de uma nova sociedade. E também como o desconhecimento das teorias pode levar os docentes a reproduzirem na escola, de modo alienado, os interesses dominantes do capital.

1 INTRODUÇÃO

Os estudantes¹ brasileiros necessitam de no mínimo 12 anos na Educação Básica para concluir esta etapa dos estudos, passando por inúmeros professores, diferentes metodologias de ensino orientadas, muitas vezes, até mesmo por diferentes teorias pedagógicas, fato que leva a crer que podem terminar o Ensino Médio com um alto nível de criticidade leitora. Entretanto, não é isso que os dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2019) por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apontam. Essa análise se agrava ao observarmos os resultados dos Anos Finais e Ensino Médio.

O IDEB é expresso em valores de 0 a 10, calculados a partir da combinação dos dados de aprovação escolar retirados do Censo Escolar e da média das notas obtidas pelos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que constitui-se como testes padronizados em larga escala em Língua Portuguesa e Matemática aplicados a estudantes dos 5º e 9º Anos do Ensino Fundamental e 3º Ano do Ensino Médio.

Como indicador, o IDEB foi implementado em 2007 para a observação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação², eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)³, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que trata da educação básica. A definição de metas significa dizer que o país, estados e municípios devem atingir em prazo determinado com o maior desenvolvimento educacional do mundo, membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e para isso cada sistema deve avançar segundo pontos de partida distintos com esforço maior daqueles que

¹ Neste estudo as palavras utilizadas, estudante e professor, referem-se a uma linguagem não sexista, pois concordamos com Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 8) quando explicam que “[...] ao usar palavras no gênero masculino, estamos seguindo a regra gramatical de flexão de gênero compreendendo que em nada isso prejudica o sentido de humanidade a que estamos nos referindo.”

² O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação disposto no Decreto nº. 6.094 é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica que contempla 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 04 nov. 2021.

³ Apresentado ao país em 15 de março de 2007 e lançado oficialmente em 24 de abril, agrega 30 ações do MEC que abrangem os níveis e modalidades de ensino, medidas de apoio e infraestrutura.

partem em pior situação, objetivando reduzir a desigualdade educacional (FERNANDES, 2007).

A última edição do IDEB, referente ao ano de 2019, apresenta os seguintes resultados nacionais observados: Anos Iniciais – 5,9; Anos Finais – 4,9 e Ensino Médio - 4,2; sendo as metas projetadas: Anos Iniciais – 5,7; Anos Finais – 5,2 e Ensino Médio – 5,0. Já o estado do Paraná possui resultados acima da média nacional, mantendo um bom índice em relação aos Anos Iniciais, alcançando a meta projetada para os Anos Finais, mas nada confortáveis em relação ao Ensino Médio, como é possível observar quanto aos resultados obtidos: Anos Iniciais – 6,5; Anos Finais – 5,3 e Ensino Médio – 4,7; sendo as metas projetadas: Anos Iniciais – 6,4; Anos Finais – 5,3 e Ensino Médio – 5,2.

A instituição pesquisada apresentou um avanço na penúltima edição do IDEB em relação aos anos anteriores, superando inclusive a média estadual e nacional, passou de 4,1 em 2015 para 5,6 em 2017, quando a média projetada era de apenas 4,8. Na última edição, ano de 2019, a escola manteve o índice 5,6, ainda superando a meta projetada que era de 5,1, porém, os dados aqui expostos indicam estagnação.

É preciso, então, que esse resultado se amplie, mas que retrate um trabalho qualificado, uma criticidade palpável dos professores e estudantes e não seja apenas um número burocrático satisfatório, pois como afirma Souza (1998, p. 35) “Tanto a construção do cidadão como o exercício da cidadania esclarecida dependem, em muito, do desenvolvimento e do domínio das competências críticas do leitor.”

É necessário compreender o porquê de o nível leitor e interpretativo dos estudantes declinar ao longo dos anos de estudo, quando o processo deveria, claramente, ser o inverso: a criticidade deveria se ampliar conforme um processo de aprendizagem que possibilita o alcance de funções psíquicas superiores, ou mais especificamente, de operações racionais do pensamento que subsidiam o alcance da criticidade leitora fosse se formando.

Diante desse cenário, observam-se ações do estado do Paraná via Secretaria de Estado de Educação (SEED) e Núcleos Regionais de Educação (NRE) aparentemente no intuito de reverter a situação em que se encontra a educação paranaense perante os índices e para isso têm realizado uma série de tentativas,

como a uniformização dos livros didáticos⁴ em todo o estado, a realização do projeto Tutoria Pedagógica⁵ nas escolas, os programas Conexão Professor *Lives*⁶ e Conexão Professor em ação⁷, disponibilização de aulas prontas com base nos descritores da Língua Portuguesa e da Matemática e uma nova ferramenta no Registro de Classe Online (RCO)⁸, o RCO+Aulas, um módulo de planejamento que já contém planos de aulas, vídeo aulas e listas de exercícios prontos para uso docente em aulas.

No entanto, essas ações apresentam problemas quanto a sua aplicabilidade gerando um não favorecimento da autonomia e criticidade do professor. A uniformização dos livros didáticos e a disponibilização de aulas prontas a serem aplicadas aos estudantes com o intuito de prepará-los para as avaliações externas, mais especificamente para a avaliação diagnóstica Prova Paraná⁹ acabam por limitar o trabalho pedagógico dos professores, já que estes deixam de exercer seus direitos individuais (ou coletivos enquanto participantes de uma comunidade escolar) de escolha e precisam adequar suas aulas aos materiais disponíveis, caracterizando o fenômeno da cisão entre concepção e execução (CONTRERAS, 2012).

Diante dessas premissas, surgem questionamentos que nos levam diretamente ao espaço escolar para descobrir como o professor tem observado as orientações da SEED e como tem desenvolvido sua própria formação leitora e

⁴ Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2785>. Acesso em: 16 out. 2021.

⁵ Projeto implementado em março de 2019 em que um técnico do Núcleo Regional de Educação (NRE) acompanha as instituições escolares em encontros semanais que visam contribuir para a gestão escolar e o desenvolvimento de ações pedagógicas. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Tutoria-Pedagogica-novo-projeto-ajuda-escolas-estaduais-no-desenvolvimento-da-gestao>. Acesso em: 16 out; 2021.

⁶ Programa de formação que acontece por meio de *lives*, no canal do *Youtube* da Seed-PR. Nessas *lives* são tratados temas pertinentes ao trabalho docente, contextualizados com práticas de ensino. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=548>. Acesso em: 16 out. 2021.

⁷ Formação realizada por meio de oficinas presenciais, encontros em grupos e atividades em plataforma EAD que pretende presumivelmente utilizar o momento da hora-atividade concentrada para trazer reflexões teóricas e encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades das disciplinas do currículo. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=621>. Acesso em: 16 out. 2021.

⁸ O Registro de Classe Online (RCO) é um *software* que permite ao professor registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos, dispensando o Livro de Registro de Classe impresso. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 16 out. 2021.

⁹ Instrumento de avaliação elaborado com o objetivo de identificar as dificuldades apresentadas, bem como, as habilidades já apropriadas pelos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://www.provaparana.pr.gov.br/Pagina/Objetivos>. Acesso em: 16 out. 2021.

teórica, assim como tem proposto o trabalho com a formação leitora dos estudantes, visto que a criticidade vem por meio da apropriação do conhecimento científico, da pesquisa, do estudo e do comprometimento com a emancipação política e humana.

Nesse sentido o problema de pesquisa se caracteriza em como a Pedagogia Histórico-Crítica pode auxiliar no desenvolvimento da criticidade com vistas à emancipação de docentes e estudantes por meio da leitura de textos e da análise de suas práticas sociais, não obstante o material didático e as ações formativas disponibilizadas pelo estado do Paraná via Secretaria de Estado da Educação e Núcleo Regional de Educação?

Justifica-se a pertinência desta pesquisa diante da necessidade em compreender os motivos para o estudante que está em ambiente escolar, independente do ano escolar que cursa, com tempo suficiente para ter aprendido a ler, guardando as devidas limitações em relação ao período de desenvolvimento, série e possíveis deficiências, visto que as avaliações começam apenas a partir do 3º Ano do Ensino Fundamental I, ainda não demonstrar o aprendizado para a leitura crítica.

Neste sentido é importante identificar quais os possíveis fatores limitantes para esse aprendizado ao longo do processo formativo, evidenciados no dia a dia da atividade docente e pelos resultados do IDEB, que podem prejudicar o processo de emancipação política e humana de muitas gerações de jovens que saem da escola sem os elementos mínimos para refletir e atuar na promoção da transformação socioeconômica e política da sociedade. E, mais do que isso, apresentar sugestões que direcionem o trabalho de formação leitora crítica com estudantes, mas antes disso que direcionem o mesmo trabalho de formação leitora com os professores, entendendo-se por formação crítica leitora aquela que permite aos professores e também aos estudantes estarem inseridos em uma escola problematizadora que os levem a questionar os materiais a que tenham acesso, conseguindo dessa maneira produzir a emancipação leitora e transformação social.

Para Marsiglia (2011, p. 113) saber ler e também escrever tem um significado muito importante, trata-se de “[...] dominar instrumentos que permitem compreender a sociedade, sua dinâmica e relações contraditórias, históricas e a totalidade dos fenômenos.”. E para isso sugere que o trabalho com a leitura na escola promova “[...] situações de apreciação, reflexão, elaboração e revisão de textos, que apresentem tanto aqueles com os quais já convive quanto aqueles com que não teve

contato, mas que fazem parte da cultura humana a ser apropriada.” (MARSIGLIA, 2011, p. 113).

É com base nessas reflexões que se busca o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica:

A busca por caminhos para a melhoria da escola pública não apenas não cessou como aumenta a cada dia; a cada piora dos resultados da qualidade de ensino; a cada sala de aula fechada, que tem como efeito a superlotação de outras; a cada golpe nos direitos dos professores e da classe trabalhadora em geral; a cada aluno que sai da escola sem os conhecimentos mínimos esperados de um estudante que frequentou a educação básica. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 35)

O conhecimento das teorias pedagógicas, especialmente da Pedagogia Histórico-Crítica, parece nunca ter sido tão essencial quanto neste momento em que a escola tem sido invadida por teorias pragmáticas que visam formar indivíduos que dominem competências e habilidades de modo acrítico e dessa forma possam ser preparados para o mercado de trabalho. Essa inserção acontece por meio de documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no caso do estado do Paraná, mais especificamente pelo Referencial Curricular do Paraná e pelo Currículo da Rede Estadual do Paraná (CREP). Os documentos paranaenses tiveram sua formulação amparada pela BNCC que possui fundamentos pedagógicos e um projeto de sociedade orientados por Organismos Internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) que buscam esvaziar o currículo escolar dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados.

Malanchen e Santos (2020, p. 6) “[...] destacam que o modelo por competências é um modelo já criticado na época dos PCNs¹⁰ e está de volta na BNCC (...)”. E Duarte (2010, p. 33) insere esta pedagogia no bojo das pedagogias do aprender a aprender e afirma que são definidas “[...] pela negação das formas clássicas de educação escolar.”. Ainda para Duarte (2011, p. 138), o objetivo a ser

¹⁰ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal e publicados pelo MEC no ano de 1997 composto por 10 volumes, sendo um volume de Introdução, seis volumes referentes às áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, Arte e Educação Física e três volumes com os Temas Transversais Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde. A coleção foi distribuída para cada professor buscando facilitar o acesso e a compreensão de um trabalho que visasse à formação dos estudantes para a aquisição de competências e para a importância do “aprender a aprender”. Ver <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> para maiores informações.

alcançado com a educação escolar a partir dessas pedagogias do aprender a aprender “[...] não é o de formar um indivíduo que possua determinados conhecimentos, mas um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado.”.

A implantação de determinadas teorias em cada época histórica sempre seguiu uma orientação ideológica ou política, ou então, foi fruto de embates realizados no campo da educação.

Segundo Saviani (2008, p. 12):

[...] as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente. E aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras correspondem aos interesses dominantes e, por isso, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas correspondem aos interesses dominados situando-se, pois, no movimento contra-hegemônico.

Saviani (2018) denomina as teorias do primeiro grupo de não críticas e as do segundo grupo de teorias críticas. Mas entre esses dois grupos, o autor ainda aponta para outro grupo de teorias que identifica como teorias crítico-reprodutivistas, pois:

[...] são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-as sempre [...] à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo. [...], porém, entendem que a função básica da educação é a reprodução da sociedade [...] (SAVIANI, 2018, p. 5).

No bojo das teorias não críticas, para Saviani (2018), encontram-se a pedagogia tradicional, constituída em meados do século XIX e inspirada no princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado na qual identifica a organização escolar “[...] como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhe são transmitidos.” (SAVIANI, 2018, p. 6). Porém, esta Escola Tradicional ao não atender o princípio de universalização começou a receber muitas críticas a partir do século XIX e “Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma, cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’”

(SAVIANI, 2018, p. 6) que considera que o importante não seria mais aprender, mas sim aprender a aprender.

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre alunos e entre estes e o professor. (SAVIANI, 2018, p. 8).

Ainda segundo Saviani (2018), no final da primeira metade do século XX, embora o escolanovismo¹¹ se tornasse uma pedagogia hegemônica, na prática se revelou ineficaz, pois ao afrouxar a disciplina e despreocupar-se com a transmissão de conhecimentos, rebaixou “[...] o nível do ensino destinado às camadas mais populares, as quais muito frequentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado.” (SAVIANI, 2018, p. 9). A partir da década de 1960 a Escola Nova começa a apresentar sinais de crise (SAVIANI, 2013b), articula-se, então, a pedagogia tecnicista:

[...] inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. [...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. (SAVIANI, 2018, p. 10-11).

Esse primeiro grupo de teorias, do ponto de vista da marginalidade¹², entendia ter a educação a função de corrigir a sociedade de acordo com os interesses dominantes, pois teria autonomia sobre ela. Já as teorias apontadas por Saviani como crítico-reprodutivistas, como a Teoria do Sistema de Ensino como Violência

¹¹ Tornou-se hegemônica no ideário escolar devido a sua ampla difusão, pois se creditou a ela a possibilidade de equalização social, visto que a Escola Tradicional não atingira esse objetivo. No entanto, não conseguiu alterar a organização dos sistemas escolares, devido ao alto custo de implantação e manutenção aliado aos problemas socioeconômicos dos estudantes, conseguindo estabelecer-se com eficácia, portanto, apenas a pequenos grupos de elite, aprimorando desse modo a educação oferecida à classe dominante e rebaixando o nível do ensino oferecido aos filhos das camadas populares. Ver Saviani (2019) e Silva e Boutin (2015).

¹² Em relação à questão da marginalidade, Saviani (2019) classifica as teorias educacionais em dois grupos: as teorias que entendem a educação como instrumentos de equalização social, superando a marginalidade e as teorias que entendem a educação um instrumento de discriminação social, ou seja, um fato de marginalização.

Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da Escola Dualista entendiam

[...] não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais [...] Entretanto [...] chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere [...] (SAVIANI, 2018, p. 13).

Ou seja, acabavam por reforçar a manutenção do modo de produção capitalista, pois ao não conterem uma proposta pedagógica, consideravam que a escola não seria diferente do que era.

A partir dessas reflexões, entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, o professor Dermeval Saviani (2018) inicia a elaboração de uma teoria crítica, revolucionária, articulada com os interesses populares que valorizasse a escola, que tivesse como ponto de partida e de chegada a prática social, que superasse

[...] o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. (SAVIANI, 2018, p. 25).

Enfim, uma teoria com vista à outra hegemonia: a Pedagogia Histórico-Crítica, que permite entender a educação como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” (SAVIANI, 2008, p. 24).

A Pedagogia Histórico-Crítica continua a ser aperfeiçoada pelo próprio Saviani e por demais estudiosos que a transformaram numa teoria coletiva que prima pela superação do modelo atual de sociedade por meio de uma formação teórica e aprofundada de professores.

O conhecimento e o domínio das teorias pedagógicas são essenciais para que professores possam identificar nos documentos orientadores das políticas públicas, assim como nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de suas escolas, quais são os determinantes ideológicos e quais são os conteúdos curriculares que devem ser ensinados aos estudantes no sentido de oferecer um ensino que vise à autonomia, à criticidade e auxilie na transformação social.

É preciso compreender que mesmo sendo necessário considerar e seguir uma base curricular que seja comum a todos, como a BNCC, por exemplo, por se tratar de “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7) é possível, a partir dela, ensinar aquilo que os estudantes precisam aprender, ou seja, todos os conhecimentos científicos produzidos e sistematizados historicamente pela sociedade. É forçoso entender que não se fica na Base, mas se vai para além dela, interpretando não só o que está em suas linhas e entrelinhas, mas principalmente aquilo que a classe dominante não quer compreendido pela população. Instrumentalizar qualitativamente a todos os indivíduos com conhecimentos que lhes permitam adentrar com igualdade ao mundo do trabalho que humaniza e não com desigualdade ao mundo do mercado que precariza e aliena.

E um processo de ensino de leitura crítica é fundamental para a superação dessa tentativa de implantação de um ensino conformista às aspirações neoliberais nas escolas e do *status quo*, resistindo ao entendimento de educação na sociedade capitalista como “[...] um instrumento nas mãos da classe dominante que determina o seu caráter de acordo com os interesses de classe, assim como o âmbito que engloba o ensino para sua própria classe e para as classes oprimidas.” (SUCHODOLSKI, 2002, p. 60).

Como salienta Saviani (2019a, p. VIII-IX):

Nesse momento dramático é imperioso que os professores se armem de uma teoria pedagógica efetivamente crítica para incrementar sua resistência aos ataques que vêm sendo desferidos contra a população trabalhadora.

É importante que seja crítica no sentido de levar professores, assim como estudantes a “[...] conhecer, da forma mais precisa possível, o modo como se encontra estruturada a sociedade na qual se desenvolve a prática educativa.” (SAVIANI, 2014b, p. 11) e assim, propondo a análise dos problemas sociais em suas raízes, instrumentalizar os estudantes para a análise crítica e superação da forma de sociedade vigente. E dessa compreensão geral do conceito de crítica não se desvincula o conceito de crítica leitora, pois conforme afirma Brittos (1998, p. 13) “[...] uma concepção crítica de leitura, compreendida enquanto prática social, passa necessariamente pela denúncia radical da desigualdade social e das formas de

escamoteamento ideológico dessa desigualdade.” Entendendo, portanto, que “A sociedade alimenta a pesquisa, uma vez que impõe os temas a serem pesquisados mediante a necessidade da resolução dos problemas que a desafiam.” (ROCHA; BERNARDO, 2011, p. 82).

Buscando a obtenção desse resultado, considerou-se como objetivo geral: Desenvolver uma prática de leitura fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural com os professores de todos os componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual no município de Ribeirão Claro/PR por meio da observação de objetivos específicos: Levantar a problemática do déficit leitor dos estudantes, evidenciado dia a dia pelos resultados do IDEB; Articular a Pedagogia Histórico-Crítica como a fundamentação teórica para o trabalho crítico em sala de aula; Descobrir qual a percepção teórica de professores e como procedem no trabalho com a leitura em suas aulas; Caracterizar a relação existente entre a leitura crítica, a escola problematizadora e a transformação social; Indicar as relações possíveis entre a transformação social e a leitura crítica de textos e de mundo; Refletir, coletivamente em grupo de estudos, estratégias para o desenvolvimento de um processo subjetivo e crítico de leitura e pensar, coletivamente em grupo de estudos, estratégias que visem o desenvolvimento de um processo crítico de ensino de leitura.

O objeto de estudo desta pesquisa constitui-se na formação leitora de professores de diferentes disciplinas, pedagogas e, conseqüentemente, de estudantes de uma instituição de ensino dos Anos Finais da Rede Estadual do Paraná, localizada no município de Ribeirão Claro, estado do Paraná.

O município, de acordo com o último censo (2010), possuía 10.678 habitantes, tendo atualmente uma população estimada em 10.645 habitantes, conforme *site* do IBGE, sendo a instituição pesquisada a única escola na zona urbana a atender estudantes dos anos finais do ensino fundamental, concentrando todos os egressos de quatro escolas dos anos iniciais do ensino fundamental.

A instituição foi selecionada para a pesquisa devido ao fato de ser a única escola de Ensino Fundamental II na área urbana e por se entender que é no Ensino Fundamental II que tem início um maior e diversificado trabalho crítico e autônomo com leitura, que vem consolidar as práticas de leitura iniciais vivenciadas no Ensino Fundamental I e preparar os estudantes para as práticas ainda mais avançadas, autônomas e críticas que serão vivenciadas ao longo do Ensino Médio. E a opção

por professores de diferentes disciplinas e pedagogas como participantes da pesquisa se deu devido ao entendimento de que o processo de formação leitora permeia todos os componentes curriculares e deve ser desenvolvida em todas as disciplinas.

Em outubro do ano de 2020, a instituição pesquisada, após publicação no Diário Oficial do Estado do Paraná (2020a) que regulamentou o processo de implementação do Programa Colégios Cívico-Militares nas instituições de ensino do Estado do Paraná, passou pelo processo de implementação, iniciando já o ano de 2021 sob esta nova organização.

A instituição pesquisada conta com 510 alunos egressos de quatro escolas municipais, 41 professores atuantes e 08 readaptados, 03 pedagogas, 01 diretora e 01 diretor auxiliar civis e 16 funcionários, entre Agentes Educacionais I e II, sendo 03 readaptados. No quadro militar, conta com 01 diretor militar e 02 monitores. A escola se localiza num prédio ativo e antigo que necessita de muitas adequações em relação ao ambiente físico e aos espaços essenciais de aprendizagem: há uma sala de informática que não é acessível aos alunos, pois os professores a utilizam em seus momentos de hora-atividade, a biblioteca divide seu espaço com o almoxarifado, o que não a torna acolhedora, tão pouco motiva os alunos a desenvolverem o prazer pela leitura.

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se o Método Materialista Histórico-Dialético se valendo dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural:

[...] ambas essas correntes teóricas, comungando os mesmos pressupostos do materialismo histórico, entendem o homem como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente. Eis a razão pela qual a psicologia histórico-cultural coloca no centro de sua elaboração teórica o conceito de atividade vital humana e, do mesmo modo, a pedagogia histórico-crítica considera a prática social como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Ambos esses conceitos encontram-se ancorados no conceito de trabalho definido por Marx como um processo em que o homem se confronta com a natureza e, transformando a natureza externa, transforma, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (SAVIANI, 2013a, p.XVI).

Karl Marx (1818-1883) encontra nesta relação entre indivíduo e natureza o primeiro ato histórico, qual seja a produção, por meio do trabalho, dos meios para a

satisfação de necessidades básicas como comida, bebida, moradia, vestimenta, enfim, a produção da própria vida material (MARX, 2007), e posteriormente, a partir de um processo dialético, passa a satisfazer as necessidades básicas para exercer o trabalho e assim transformar-se também a si mesmo. Neste mesmo sentido, Leontiev (1978, p.107) explica que

[...] o caminho geral que o desenvolvimento das necessidades humanas toma começa da ação do homem para satisfazer suas necessidades vitais elementares; mas mais tarde isso muda, e o homem satisfaz suas necessidades vitais a fim de agir.

E ao tratar das bases gerais da psicologia marxista, Leontiev (1978, p. 16) faz referência à importância da atividade humana - o trabalho - ao complementar que, os indivíduos “[...] a fim de existir eles devem agir, produzir os meios necessários de vida. Agindo sobre o mundo externo, eles o mudam, ao mesmo tempo eles mudam a si mesmos.”.

O Método Materialista Histórico-Dialético elaborado por Marx “[...] tendo como base os princípios da lógica dialética delineados por Friedrich Hegel, visa à captação e reprodução do movimento real no pensamento.” (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 363) e considera a atividade humana objetiva, qual seja o trabalho, como categoria central. Sua implementação:

[...] pressupõe como ponto de partida, a apreensão do real imediato, isto é, a representação inicial do todo, que convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém, esta não é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas em face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente, procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento. (MARTINS, 2006, p. 14-15).

Silva e Klein (2016, p. 310) sustentam que “Pelo trabalho, os homens elevam-se, dos limites da espécie, à condição de gênero.”.

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria crítica elaborada inicialmente por Saviani e seus colaboradores ao final da década de 1970, que “[...] surgiu na luta contra a ditadura empresarial-militar e fortaleceu-se em contraposição à onda

neoliberal [...]” (SAVIANI, 2019a, p. IX) para a qual o ensino escolar e a aprendizagem dirigida à formação de conceitos científicos assumem uma importância ímpar (MARTINS, 2015) com vistas à emancipação humana.

A Psicologia Histórico-Cultural que tem em Lev Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977) seus fundadores e principais referenciais diferencia as funções biológicas asseguradas pela evolução da espécie (MARTINS, 2015) e que são comuns aos seres humanos e animais das funções psíquicas superiores que são especificamente humanas. A importância desse fundamento se dá pela compreensão de seu enfoque histórico social advogado por Vigotski e pelo trabalho de mediação docente:

As funções psicológicas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos) são justamente aquelas que exigem formalização, elaboração, e que requerem a intervenção da escola. Vigotski mostra que as crianças aprendem em contato com os adultos. No caso das formas sistemáticas o adulto é representado pelo professor que tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. O verdadeiro desenvolvimento não é aquele que segue as tendências da criança, mas aquele que se antecipa a elas e as “puxa” para cima. (SAVIANI, 2014a, p. 34).

Considerando-se estes fundamentos para a realização da pesquisa foi possível estruturá-la em quatro momentos, no primeiro foram consolidados o tema e o problema da pesquisa, assim como foi iniciado o levantamento bibliográfico para a construção do referencial teórico, a elaboração do projeto de pesquisa e, por fim, a submissão do projeto ao Comitê de Ética já que a pesquisa seria realizada com seres humanos.

O segundo momento teve início após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética sob o Parecer Consubstanciado nº 4.452.582 (Anexo A) e contou ainda com a análise documental do PPP da instituição pesquisada, assim como da BNCC, reservando-se aos fundamentos pedagógicos e políticos ideológicos e ao eixo sobre leitura que integra a área de Língua Portuguesa, visando buscar referências a teorias pedagógicas e à formação leitora e continuada. Sobre a pesquisa documental, é importante considerar que a análise:

[...] deve sempre relacionar documento e contexto. Os documentos devem ser relacionados à produção de material dos homens e sua vida em sociedade. Para entender o documento sob tal perspectiva,

deve-se inserir o objeto de estudo em seu contexto, e não privilegiar o singular em detrimento do universal, tampouco fazer generalizações, mas sim estabelecer uma relação dialética. (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011, p. 113).

Lüdke e André (1986, p. 38) indicam que a análise documental pode ser muito valorosa junto a outras técnicas, o que tende a objetivar ainda mais o resultado da pesquisa “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”.

Para realizar a análise dos documentos, partiu-se de alguns questionamentos pertinentes como categorias no momento de pré-análise do processo de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) que permitiram a observação de qual é a importância atribuída à teoria pedagógica e ao trabalho com a leitura. Os questionamentos a saber: Qual é o aporte teórico do PPP? Como é apresentado o trabalho com a leitura no PPP? Como é apresentado o trabalho com a leitura na BNCC? Como é abordada a formação continuada no PPP?

Considerando que o questionário para Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p.260) é “[...] uma técnica que servirá para coletar as informações da realidade [...]”, optou-se por utilizá-lo como forma de coleta de dados. Foram ainda realizados os convites aos professores para a participação na pesquisa, entrega dos Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (TCLEs) e a aplicação dos questionários.

A opção pela técnica dos questionários se deu por alguns motivos, sendo o mais importante deles, o momento de pandemia da Covid-19 que tendeu a minimizar o contato entre pesquisadora e participantes, impossibilitando a realização de entrevistas presencialmente, por exemplo. O questionário permitiu que os participantes pudessem responder os questionamentos com segurança e liberdade. Há também outras vantagens como a garantia de anonimato, a redução da preocupação do respondente em “acertar” a resposta e o não sugestionamento motivado por aspectos pessoais que o pesquisador pode sofrer.

O questionário (Apêndice B) foi elaborado de modo semiestruturado com perguntas objetivas e dissertativas com a premissa de identificar o conhecimento teórico dos participantes e os constituintes de sua prática pedagógica em relação aos processos de leitura crítica propostos em sala de aula, não sendo nele solicitada a identificação do participante para propiciar maior conforto e liberdade.

Os questionamentos elaborados abordaram duas temáticas: conhecimento teórico e processo de leitura crítica organizados em 11 questões divididas em abertas, nas quais, segundo Gil (2008, p. 122) “[...] solicita-se aos respondentes que ofereçam suas próprias respostas.”, fechadas em que “[...] pede-se para os respondentes para que escolham uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista” (GIL, 2008, p. 123) e dependentes que são perguntas que se subordinam a perguntas anteriores, podendo ser respondidas dependendo da resposta dada pelo participante na questão anterior.

Gil (2008, p. 121) explica que o questionário pode ser compreendido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

E contemplando os objetivos específicos da pesquisa em seus questionamentos, propiciará por meio das respostas os dados requeridos pelo pesquisador (GIL, 2008).

Preliminarmente o convite para a participação na pesquisa foi realizado a todos os professores - efetivos do Quadro Próprio do Magistério (QPM) e temporários do Processo Seletivo Simplificado (PSS) -, assim como para todas as pedagogas a partir de um esboço sobre os objetivos da pesquisa e como seria a participação. Aceitaram 12 docentes e 02 pedagogas. A entrega dos TCLEs, após aprovação pelo Comitê de Ética, aos profissionais que se voluntariam aconteceu na própria escola, de modo individualizado, para garantir a privacidade, sendo aceitos como participantes todos os voluntários que concordaram com os termos dispostos no TCLE e o assinaram conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 CONEP - Ministério da Saúde, totalizando 11 docentes responsáveis por componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Educação Física, Geografia, Língua Inglesa e Arte e 02 pedagogas.

Os participantes foram nominados como P 01, P 02, P 03, P 04, P 05, P 06, P 07, P 08, P 09, P 10, P 11, P 12 e P 13.

Após essa organização, os participantes receberam os questionários e foram orientados a preenchê-los dentro de um prazo de quinze dias e como nesse momento, devido à Pandemia do Covid-19 que ocasionou a suspensão presencial

das aulas que estavam ocorrendo até o momento de modo híbrido - com atendimento de alunos presencialmente e via Plataforma *Google Meet* - nem todos os participantes puderam entregar os questionários na escola, o que levou a pesquisadora a buscá-los, seguindo todos os protocolos de segurança exigidos.

Na terceira etapa aconteceu a organização dos dados coletados, a codificação, a categorização, a análise e interpretação das respostas logradas por meio dos questionários utilizando-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) sob à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, ambas teorias referenciadas no Materialismo Histórico-Dialético.

Bardin (2016, p. 48) define a Análise de Conteúdos como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Ou seja, é uma técnica que permite a análise rigorosa do texto das respostas, buscando neles aspectos subjetivos, aqueles que se localizam para além das aparências.

Silva e Fossá (2015) afirmam que a técnica exige do pesquisador algumas características como disciplina, dedicação, paciência, tempo, intuição, imaginação e criatividade, especialmente no momento da elaboração das categorias. Para Bardin (2016, p. 15) “[...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência.” E acrescenta que a sutileza de seus métodos corresponde à superação das incertezas e o enriquecimento da leitura.

Nesse processo de análise, Silva e Fossá (2015) indicam que a categorização, proposta por Bardin constitui-se no desmembramento do texto das respostas obtidas pelo questionário em categorias agrupadas analogicamente, sendo a melhor opção quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças por meio de dados qualitativos.

Para a obtenção de resultados nesta pesquisa o processo de formação de categorias ocorreu conforme a sistematização proposta por Bardin (2016). O mesmo procedimento é descrito no trabalho de Silva e Fossá (2015, p. 8):

[...] após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva.

A análise das categorias se deu à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, considerando algumas de suas categorias como prática social, transmissão de conteúdos e mediação utilizando para isso como referenciais teóricos Saviani (2013b, 2018a), Martins (2013), Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Silva (1998, 1999) para embasar a compreensão de leitura crítica e as concepções de leitura dos participantes.

Na quarta e última etapa foi organizada e realizada uma formação com os participantes no formato de Grupo de Estudos, via plataforma *Google Meet* devido à Pandemia da Covid-19 ainda requerer protocolos de segurança e distanciamento, a partir dos momentos da Pedagogia Histórico-Crítica com o objetivo de, ao longo de dez encontros, discutir a relevância do conhecimento teórico, especificamente de uma teoria crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica, para fundamentar a prática pedagógica, bem como de pensar criticamente propostas de trabalho que evidenciem a formação leitora crítica dos estudantes e como essa formação pode propiciar transformações qualitativas nos indivíduos.

A formação visou especificamente à importância da realização de um processo crítico de leitura diante de todos os textos com os quais se vêm envolvidos na escola e fora dela para que possam “[...] chegar a um posicionamento, combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade via discursos que a representam.” (SILVA, 1998, p. 34) e possam interagir criticamente com os próprios estudantes, orientando-os adequadamente no processo de uma formação crítica leitora, tornando claro que é possível e necessário que os processos de leitura, especialmente os processos críticos, sejam ensinados, privilegiando a concepção de prática social dos professores como ponto de partida e de chegada para o processo pedagógico, possibilitando a ascensão da síncrese à síntese no processo formativo histórico-crítico (MAIA, 2017).

O planejamento do Grupo de Estudos começou previamente ao início da pesquisa com a seleção dos textos a serem discutidos e as ações a serem realizadas, assim como o total de encontros visto ser necessária a apresentação sistematizada de sua organização ao Comitê de Ética, no entanto, os dados dos

questionários que foram categorizados e analisados posteriormente foram subsídio essencial para o planejamento das estratégias utilizadas nos encontros, assim como para a seleção de materiais complementares.

Ao longo de todos os momentos da pesquisa também foi utilizada a técnica de observação participante natural na qual a pesquisadora participando do grupo investigado (GIL, 2008) realizou observações no espaço escolar e na prática social dos professores.

Na seção dois consideram-se a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como fundamentos teóricos para a promoção da formação leitora crítica, assim como para a garantia de um processo de ensino e aprendizagem qualificado que favoreça a apropriação pelos estudantes dos conhecimentos elaborados pelo gênero humano ao longo da história, observando-se de modo particular algumas importantes categorias como a prática social, o trabalho educativo e a mediação.

Aborda-se também especificamente a formação leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental e aponta como se encontra relacionada diretamente à realização das Avaliações Externas. Revela-se a conformidade deste fato com a formação continuada, a ausência de autonomia docente e os reflexos causados na prática pedagógica e na formação leitora dos estudantes, que por sua vez reforçam as desigualdades sociais.

São estabelecidas ainda as relações entre a escola problematizadora, a leitura crítica e a transformação social. Observa-se que a escola problematizadora precisa ser construída a partir de alguns importantes elementos: há que se considerar a prática efetiva da Pedagogia Histórico-Crítica apoiada em seus fundamentos filosófico, psicológico e didático pedagógico, a saber respectivamente, o Materialismo Histórico-Dialético, a Psicologia Histórico-Cultural e a Didática Histórico-Crítica.

Destaca-se nesse processo a categoria mediação como possibilidade de garantia do desenvolvimento da criticidade leitora. Também são abordados outros importantes elementos que constituem a escola problematizadora: seu caráter democrático e a autonomia docente.

Na seção três caracteriza-se o objeto de estudo e são exibidas as inferências realizadas a partir da análise documental do PPP e da BNCC a partir das contradições existentes entre a BNCC e a Pedagogia Histórico-Crítica, aporte teórico

do PPP da instituição pesquisada. Esta última como uma teoria revolucionária que intenta assegurar aos estudantes um ensino que os instrumentalize para uma atuação consciente e crítica na sociedade e a primeira, que visa reproduzir os interesses do capital na instituição escolar.

Trata-se ainda da importância do currículo e de seu esvaziamento provocado pelas políticas educacionais, o que provoca a desvalorização dos conteúdos clássicos, assim como a desvalorização docente. Traça-se também o percurso da tentativa de institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica nas escolas do Paraná.

Por fim, são categorizadas e analisadas, a partir da Análise de Conteúdo de Bardin (2016), as respostas obtidas com os questionários aplicados aos participantes.

Na quarta seção é apresentado o Produto Educacional estruturado como um Grupo de Estudos no qual foram debatidos textos de cunho científico que abordaram progressivamente os temas “teorias pedagógicas”, “Pedagogia Histórico-Crítica”, “educação escolar”, “Didática Histórico-Crítica”, “concepções de leitura”, “leitura crítica”, “formação leitora” e “estratégias de leitura” com o objetivo de promover um espaço no qual os professores pudessem se instrumentalizar qualitativamente se apropriando da Pedagogia Histórico-Crítica e, a partir da compreensão sobre a importância de realizar um trabalho intencional de formação leitora crítica, pudessem pensar essa formação à luz da Pedagogia Histórico-Crítica.

Como no decorrer da pesquisa, a partir da análise dos questionários respondidos pelos participantes sobre seus conhecimentos em relação à Pedagogia Histórico-Crítica e às suas concepções de leitura, foi estruturado e realizado o Grupo de Estudos Leitura Crítica, o capítulo apresenta também a descrição e análise dos encontros, assim como da autoavaliação respondida pelos participantes.

2 FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICA: POSSIBILIDADES A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Para compreender o processo de formação leitora na escola é preciso antes observar que esta ocorre alicerçada não apenas no conhecimento e desejo dos professores, mas também em orientações e documentos norteadores que organizam o trabalho educativo, por esse motivo, se faz necessário analisar alguns desses documentos que orientam o trabalho desenvolvido na instituição pesquisada como a BNCC e o PPP.

A formação leitora, embora perpassasse por todas as disciplinas do currículo, já que todas trabalham com e a partir da leitura, fica de modo muito específico a cargo apenas da disciplina de Língua Portuguesa, que para Batistel *et al.* (2016, p. 302) “[...] deve assegurar o trabalho com os usos sociais da língua e que compreenda que cada texto materializa um discurso impregnado de valores sociais, culturais, históricos e ideológicos.”

A linguagem nasce da necessidade de intercâmbio entre os seres humanos (MARX; ENGELS, 2007) e sendo a linguagem um mecanismo, um meio sistemático pelo qual se comunicam ideias e conceitos, esta deve ser compreendida “[...] como um modo de atuação sobre o outro e sobre o mundo.” (BATISTEL *et al.* 2016, p. 302). E este modo de atuação precisa ser estimulado em todas as disciplinas, visto que “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Portanto, para Verdinelli e Gasparin (s/d) a formação do leitor não pode se limitar às aulas de uma única disciplina, é importante que todos os professores estejam comprometidos tanto em atingir os objetivos que são específicos de sua disciplina, como em formar um leitor crítico.

É possível depreender, portanto, que é por meio do trabalho com a linguagem - leitura, fala e escrita - que em sala de aula professores podem transmitir aos estudantes os conhecimentos mais ricos elaborados historicamente pela humanidade e que esses conhecimentos não se encontram exclusivamente nas aulas de Língua Portuguesa, mas sim em todas as aulas de todos os componentes curriculares. Todo e qualquer conteúdo selecionado para ser transmitido aos estudantes necessita, de acordo com Batistel *et al.* (2016, p. 303) ser relacionado às condições sociais e culturais do contexto no qual foi produzido para que possa ser

compreendido como uma força de produção atuante no processo de transformação da realidade na qual os sujeitos analisam e compreendem as contradições existentes na sociedade em que estão inseridos.

As contradições citadas podem ser desvendadas e compreendidas a partir da lógica dialética. Especificamente a relação dialética entre escola e sociedade precisa estar presente nos planejamentos e aulas, precisa ser conduzida pelo entendimento do trabalho como atividade vital e humanizadora para permitir apropriações que possibilitem pensar a contradição própria da sociedade capitalista.

Considerando a tríade conteúdo - forma - destinatário como “[...] elementos centrais para o trato com o conhecimento e sua consequente implicação na organização e desenvolvimento do trabalho didático” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, p. 79) a seleção dos conteúdos a serem transmitidos aos estudantes é tão importante quanto a forma como serão transmitidos e a percepção de para quem serão transmitidos. Nesse sentido se observa a importância do processo comunicativo por meio de seus elementos fundamentais: “[...] alguém (transmissor) que tenha algo (mensagem) a transmitir a alguém (receptor) que capta a mensagem através de um veículo (o meio).” (SAVIANI, 2013c, p. 130). O autor explica ainda que a mensagem é determinada pelas condições do transmissor e o meio pelas condições do receptor, portanto é bastante importante que o professor compreenda esses determinantes para que possa “[...] descobrir os instrumentos capazes de tornar a mensagem educativa assimilável pelo educando.” (SAVIANI, 2013c, p. 131).

Os conteúdos selecionados precisam refletir a realidade, serem relevantes para o desenvolvimento psíquico e enriquecedores de cada indivíduo singular em relação à humanidade, ou seja, seriam os conteúdos clássicos definidos por Saviani (2013b, p. 13) como “[...] aquilo que se firmou como fundamental, como essencial.”. A forma necessita ser adequada à especificidade dos conteúdos, aos destinatários e à finalidade do ensino, no caso específico do processo da formação leitora, a transmissão ocorre a partir do diálogo, do incentivo à leitura, da contextualização de sua produção, da reflexão das contradições a partir das quais foi constituído buscando sempre uma atitude responsiva e crítica dos estudantes, os destinatários, que são os sujeitos do processo educativo em suas particularidades.

Bakhtin (2011, p. 271) afirma que “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta [...]”. E a resposta

que se espera estimular, que se almeja ser dada pelos estudantes é uma resposta crítica, situada no tempo, espaço, necessidades e implicações que resultam da realidade na qual estão inseridos. E ainda que, o ato discursivo gerado em aula precisa, além de transmitir os conhecimentos, transmiti-los de modo a conduzir os estudantes a um processo de assimilação e apropriação que permita um salto qualitativo em suas práticas sociais, já que “Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vários e grau vários de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível.” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Dito isso, se eleva a importância da mediação no processo educativo:

O trabalho educativo, portanto, é uma atividade mediadora particularmente desenvolvida pelos seres humanos com finalidades específicas. Sua mediação provoca transformações dos indivíduos singulares, ao mesmo tempo em que faz avançar o desenvolvimento universal do gênero humano. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 58).

A mediação proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica é o processo que, por meio da relação entre professores e estudantes, promove o desenvolvimento da consciência filosófica (SAVIANI, 2013c) destes, possibilitando que ao atuarem em sua realidade, sua prática social, colaborem também para o desenvolvimento e para a transformação qualitativa da humanidade em seus níveis artísticos, filosóficos e científicos. A importância da mediação para gerar transformação é explicitada como a superação das limitações da forma anterior (MARTINS, 2015), no caso, a superação das limitações da sociedade atual.

Essa mediação não pode, portanto, ser simplesmente vista como uma mediação cotidiana, na qual os docentes apenas apontam o caminho, mas sim aquela em que esses profissionais não só apontam, mas questionam e levam os estudantes a questionarem esse caminho. Martins (2015) explica que ao inserir o conceito de mediação, Vigotski não a toma como ponte, elo ou meio simplesmente, mas como

[...] uma interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2015, p. 47).

Portanto o trabalho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural favorece a concepção de trabalho educativo que se refere à relação necessária entre a Pedagogia Histórico-Crítica e às categorias singular-particular-universal que pelo método Materialista Histórico-Dialético permite entender serem necessárias para conhecer a realidade de modo concreto. Desse modo, para que se possa compreender o indivíduo em sua concretude:

[...] é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 370).

Reconhecer essa relação permite a reflexão sobre o processo de produção do conhecimento, sobre a possibilidade de se conhecer a realidade e o percurso para se consumir essa possibilidade (PASQUALINI, 2020).

Pasqualini (2020) partindo da categoria singular identifica que cada estudante e cada docente é um ser singular, pois a individualidade é única. O singular é aquilo que se mostra no plano do imediato, da aparência do fenômeno. Porém, observa-se ao longo dos anos de experiência como docente que há regularidades na singularidade, como se alguns “tipos” de estudantes se repetissem em várias turmas: mais quieto, mais arteiro, mais amoroso etc. E para se compreender esse fenômeno é preciso conhecer as leis gerais que determinam e regulamentam a existência do fenômeno no mundo objetivo. Portanto, pode-se depreender que todo fenômeno singular encerra em si determinações que são gerais, universais.

Desse modo:

Para produzir conhecimento sobre o fenômeno, é necessário alcançar quais são as leis gerais que o explicam, e retornar ao próprio fenômeno de modo a decodificar esse trânsito de singularização de propriedades universais e universalização de traços singulares. [...] pressupõe, assim, que sejamos capazes de, ao observar a singularidade, desvendar a relação geral que a produz e a sustenta. (PASQUALINI, 2020, p. 6-7).

No entanto, o significado do universal não se determina a simplesmente se observar as características comuns a um dado fenômeno, pois desse modo se manteria em sua aparência; e é sabido que nem sempre elementos que partilham de

algumas mesmas características podem ser considerados de uma mesma universalidade ou, por outro lado, que dois objetos que se mostrem muito diferentes não tenham sua gênese na mesma universalidade. E isso acontece porque uma mesma relação geral, universal pode se manifestar de diferentes formas particulares. Assim a categoria do particular se encontra como mediação entre o singular e o universal (PASQUALINI, 2020).

Retomando o exemplo utilizado pela autora, o estudante enquanto ser singular apresenta uma regularidade que expressa a universalidade do fenômeno, no entanto, as motivações essenciais para a manifestação dessa regularidade são particulares e dependem de uma análise metódica do fenômeno singular para se “[...] buscar identificar, naquela específica história de vida, naquele específico contexto social, naquele específico sistema de interações, o que está produzindo o comportamento em questão [...]” (PASQUALINI, 2020, p. 9). Entende-se, então, a dialeticidade na qual a singularidade é condicionada por particularidades e as particularidades expressam aspectos universais.

Quando reconhecemos na singularidade da existência de um indivíduo ou fenômeno traços compartilhados por outras existências/fatos singulares, trabalhamos no âmbito do particular. Podemos dizer que elevamos a singularidade a uma universalidade mediada, ao mesmo tempo que conferimos à universalidade um grau de concreção singular. (PASQUALINI; MARTINS, 2015, p. 368).

Desse modo, depreende-se que enquanto processo de mediação, o trabalho educativo é, em síntese, a relação entre o indivíduo singular e o gênero humano em sua universalidade, e o conceito de mediação como ato pedagógico sob a orientação histórico-crítica significa:

[...] proporcionar a apropriação, pelo estudante (indivíduo singular), do conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade a que se refere Saviani, concebidos como conteúdos universais que constituem o patrimônio humano-genérico” (PASQUALINI, 2020, p. 14).

Sobre o processo de mediação, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 60) acrescentam a questão do saber objetivo enquanto especificidade da educação e enfatizam quatro aspectos importantes a serem considerados, a saber: a refutação da tese positivista sobre a neutralidade do saber; a identificação das formas mais

desenvolvidas que expressam o saber objetivo construído historicamente; a conversão do saber objetivo em saber escolar, possibilitando a assimilação desse saber pelos alunos e o provimento das melhores formas e instrumentos necessários para que os estudantes assimilem esse conhecimento.

Entendendo a prática educativa como uma modalidade da prática social e a inserindo no interior da Pedagogia Histórico-Crítica, Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 60-61) apresentam a importância de os professores conhecerem o mais profundamente possível a prática social em que estão inseridos e também seus alunos, para que dessa forma possam assumir a orientação metodológica cuja prática social seja concebida como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo.

Essa é uma necessidade concreta do professor, para que ele possa cumprir com sua função social em um trabalho educativo o qual possibilite a formação de pessoas com capacidade de reflexão e intervenção crítica nessa mesma prática social, compreendendo-a, explicando-a e modificando-a. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 61).

A partir do pensamento de Saviani (2013b), Anjos (2020, p. 183) expõe que:

Para a pedagogia histórico-crítica, a educação é um fenômeno especificamente humano, caracterizado como trabalho não material, que diz respeito à produção de ideias, conceitos, saberes, teorias que foram objetivados ao longo do percurso histórico social. O trabalho educativo é, portanto, um processo por meio do qual os indivíduos de cada geração se apropriam das produções históricas da humanidade e se objetivam com base no que foi apropriado.

Saviani (2013b) ao produzir o prefácio para a 7ª edição de Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações se referia à década inicial dos anos 2000 afirmando que não se deveria continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais, mas ao contrário insistia que:

[...] faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social. E é esta, sem dúvida, a marca distintiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013b, p. XVI).

Marca esta que permanece essencial 21 anos depois, que clama aos profissionais da educação para uma atuação revolucionária, comprometida politicamente com as camadas populares, de enfrentamento ao esvaziamento do currículo escolar, da autonomia docente e que garanta aos estudantes, filhos da classe trabalhadora, uma formação humanizadora por meio da qual se constituam como seres sociais, como sujeitos da história.

Professores de todos os componentes curriculares, conhecedores da prática social em que estão inseridos os estudantes e a si mesmos e, portanto, da necessidade da realização da leitura crítica de textos e de mundo para que possam intervir criticamente na sociedade, podem problematizar essa prática social inicial identificando os elementos sociais e políticos que interferem na apropriação cultural e no desenvolvimento da compreensão, interpretação e criticidade leitora. De posse desses elementos poderão promover a instrumentalização desses estudantes com conhecimentos necessários, a partir da conversão do saber objetivo em saber escolar e da seleção das melhores formas de transmissão, para a superação dessa condição alienante e estagnadora. Os estudantes em processo de apropriação desses conhecimentos terão condições de interagir na sociedade, retornando modificados para a própria prática social, agora com a condição de ler e compreender até mesmo as intenções que se ocultam nos textos, nos discursos e nas atitudes, permitindo-se serem responsivos e atuantes.

Para isto se faz necessário compreender a educação por meio do Materialismo Histórico-Dialético, fundamento filosófico da Pedagogia Histórico-Crítica, o qual traz o trabalho como categoria fundante do ser social. Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 48) expõem que:

Mediante o trabalho, portanto, os seres humanos constituem a sua existência. Produzir a sua existência significa produzir a si mesmo, se autoproduzir como resultado de sua própria atividade. Esse é o processo histórico de produção da própria humanidade. O desenvolvimento do ser social possibilita, de maneira cada vez mais complexa, o processo de humanização dos sujeitos. Quanto mais o indivíduo se torna social - socialmente desenvolvido -, mais se humaniza.

Professores enquanto seres sociais se formam na interação com seus pares, transformando os outros e a si mesmos, e ao realizarem seu trabalho de modo humanizado devem se reconhecer nele, reconhecê-lo como atividade vital que

permite a eles, no enfrentamento das questões sociais se constituírem como seres humanos e assim, no exercício desse trabalho humanizador, possibilitar a formação da humanidade também nos estudantes.

É importante que esse entendimento não se perca de vista para que os professores tenham condições de lutar contra o trabalho alienado, na condição de exploração que tem sido realizado nas escolas, um trabalho que proletariza os docentes e os coloca numa condição de mercadoria dentro da lógica do capital e que tem sido institucionalizado por meios de documentos norteadores da educação como a BNCC e, no caso do estado do Paraná, o Referencial Curricular do Paraná.

2.1. Formação Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual do Paraná e sua relação com as Avaliações Externas

O trabalho com a formação leitora crítica é essencial no espaço escolar e se posiciona para além de estimular a leitura literária, a leitura de clássicos que segundo a Pedagogia Histórico-Crítica não pode ser desconsiderada, pois os clássicos, não apenas em relação à literatura, mas também a ela, conservam em si todos os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que foram elaborados pela humanidade, também propicia o desenvolvimento aprofundado com a leitura de diferentes gêneros textuais apresentados nas aulas dos diferentes componentes curriculares, considerando sempre o contexto de produção e recepção destes, assim como as relações responsivas e críticas que leitores e leitoras podem construir com os diferentes textos aos quais tiverem acesso.

Machado (2002, p. 18) ao discutir a importância da leitura dos clássicos desde a infância retoma que “Tradicionalmente, a leitura devia ser para poucos porque ela é sempre um elemento de poder e podia ameaçar as minorias que controlavam os livros (e o conhecimento, o saber, a informação).” E, portanto, antes era restrita aos que podiam e sabiam ler, hoje, após o processo de universalização da educação, o acesso à leitura foi ampliado, mas permanece o interesse da classe dominante em que o acesso aos conhecimentos pela leitura ainda sejam restritos ao mínimo necessário para servir ao capital no mercado, por isso as estratégias para que a classe trabalhadora não acesse essa fonte tão importante de conhecimento vêm

sendo modificadas de modo bastante expressivo com o projeto de esvaziamento do currículo escolar pelos documentos normativos como a BNCC e a proposta de taxaço de livros na reforma tribut  ria¹³, por exemplo.

Nesse sentido, Machado (2002) complementa sua defesa da leitura dos clássicos ao citar George Steiner¹⁴ apontando que ao ler um clássico, este questiona o leitor, inquirindo-o se o compreendeu de forma responsável, se está pronto a agir a partir do ser transformado e enriquecido em que a leitura o transformou e afirma que:

Assim    minha reivindica  o de ler literatura (o que, evidentemente, inclui os clássicos) porque    nosso direito, vem se somar uma determina  o de ler porque    uma forma de resistência. Esse patrim  nio está sendo acumulado há mil  nios, está    minha disposi  o. (MACHADO, 2002, p. 19).

Essa forma  o leitora precisa ser desenvolvida nas escolas, pois estas têm como fun  o social garantir o acesso de todos ao saber elaborado, sendo assim, a forma  o leitora se faz condi  o *sine qua non* para essa apropria  o e para a emancipa  o humana.

Especificamente sobre a leitura literária, Amarilha (2006, p. 66-67) aponta que “Se a escola    o lugar da pol  mica, da problematiza  o como se aspira que seja, então esperamos que faça com que as crianças se confrontem com os personagens e ganhem, assim, uma educa  o leitora crítica.”, já que para a autora a leitura pode formar uma concep  o da realidade em que o estudante está inserido e levá-lo a discutir e compreender criticamente as condi  o es sociais em que vive.

   necessário que a escola apresente a leitura como instrumento a partir do qual os indivíduos possam acessar criticamente todo e qualquer conhecimento e isso se dá nas leituras de todos os gêneros textuais de todos os componentes curriculares e não apenas nas aulas de língua portuguesa com textos literários. A prática da forma  o leitora crítica precisa ser um trabalho sistemático de todos os professores para que a importância do ato de ler, como prefacia Brittos (1998, p. 11-12), reverbere na:

¹³ Ver <https://www.camara.leg.br/noticias/750873-leitores-e-editores-criticam-taxacao-sobre-livros-em-reforma-tributaria/> para maiores informa  o es.

¹⁴ Francis George Steiner (1929 – 2020) foi um importante crítico literário, professor na Universidade de Cambridge e Genebra.

[...] democratização do acesso aos bens de cultura que se articulam com a leitura e na constituição de um leitor capaz de perceber e evitar armadilhas ideológicas do texto, um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, posicionar-se criticamente diante do outro, e tomando-lhe a palavra, torná-la sua.

Brittos (1998), no entanto, salienta que não é fácil a construção do leitor crítico, já que o modo de produção e consumo capitalista se apoia num espírito competitivo, na acumulação desenfreada do capital e do poder, transformando tudo em mercadoria e gerando a alienação e a conformação dos indivíduos, portanto o leitor crítico não só não interessa a essa ordem estabelecida, como é profundamente combatido. Sobre isso Silva (1998, p. 23) esclarece que:

[...] a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como formas de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como risco aos detentores do poder.

E isso fica claro ao se observar a intrínseca relação entre a leitura e as relações sociais: “[...] a leitura é uma prática social e, por isso mesmo, condicionada historicamente pelos modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura.” (SILVA, 1998, p. 21).

Diante disso, o papel da escola e dos professores é necessário, e promover a leitura crítica passa a ser um ato político. E como ato político, é possível considerar, assim como Silva (1998), que é no quadro de contradições da sociedade brasileira que a leitura crítica se posiciona como essencial:

[...] a leitura crítica encontra sua principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e buscar, pela ação concreta, uma sociedade onde os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégios de uma minoria. (SILVA, 1998, p. 22-23)

A formação leitora na escola, por conseguinte, necessita ir além do domínio dos aspectos do sistema linguístico e partir da concepção de que ler é uma ação “[...] cultural, plural, histórica e social.” (ARENA, 2010, p. 237). Sobre esse importante sentido do ato de ler, Manguel (1997, p. 20) afirma que:

Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.

Desse modo, a escola não pode se furtar desse papel, de tornar acessível a todos os estudantes o ato essencial de ler, mas para isso há muitos embates a serem realizados: professores necessitam de uma boa formação leitora, estar em constante processo de estudo, necessitam ter consciência de classe para perceber quais são as necessidades de seus alunos, autonomia para planejar e segurança para propor a leitura em todos os textos com os quais trabalhar para, por meio deles, propiciar a apropriação pelos estudantes dos conhecimentos mais qualificadamente elaborados pela humanidade, assim como permitir que iniciem um processo libertador ao identificarem nos textos aquilo que dizem e, principalmente, aquilo que não dizem.

O processo de formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais da rede de ensino paranaense tem sido relacionado nos últimos três anos diretamente à realização das Avaliações de Larga Escala como a Prova Paraná e o SAEB.

A Prova Paraná é apresentada pelo governo como uma avaliação diagnóstica que não produz ranqueamento. De acordo com o *site* do governo do estado do Paraná, a Prova Paraná

[...] é uma avaliação diagnóstica (ou formativa) desenvolvida pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte com o objetivo de identificar os conteúdos problemáticos para os estudantes, ou seja, aqueles conteúdos em que há maior dificuldade de aprendizagem. Diferente de modelos tradicionais de avaliação - que contemplam atribuição de notas e resultado classificatório - e de avaliações externas - como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) - que resultam no ranqueamento das instituições de ensino conforme o desempenho dos estudantes, a avaliação diagnóstica é desenvolvida para se chegar com maior precisão aos conhecimentos que não foram desenvolvidos pelos estudantes e em qual etapa do processo de aprendizagem. (PARANÁ, 2020b).

E o SAEB encontra-se descrito no *site* do Ministério da Educação como “[...] um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.” (BRASIL, 2021).

No entanto, essas definições são simplistas e intencionalmente equivocadas, pois essas avaliações têm sido utilizadas como “[...] norteadoras de políticas e programas educacionais [...]” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1367), sendo consideradas muitas vezes como indicador único e principal de qualidade de ensino.

A realização dessas avaliações produz pressão sobre as escolas, docentes e estudantes, provocando cobrança e treinamento para sua realização. Um exemplo seria o projeto de Tutoria Pedagógica que trabalha junto à equipe pedagógica e à gestão da instituição a partir do controle dos índices e ranqueamentos entre as escolas do NRE, que podem ser consultados pelos professores por meio da ferramenta tecnológica *Power BI*¹⁵ o que pressiona a gestão a cobrar dos professores e, por consequência dos estudantes, bons resultados nessas avaliações para alavancar a classificação da escola nos *rankings* elaborados pela SEED.

Assim sendo, não se pode desconsiderar o papel político e ideológico dessas avaliações, é preciso analisar tanto suas finalidades e propósitos, como as consequências que recairão sobre os sistemas escolares, pois mensurar os níveis de aprendizagem não significa mensurar a qualidade do ensino. Para isto há que se considerar ainda outros fatores apontados por Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) como as necessidades sociais do público que tem acessado a escolarização formal, as características de formação dos profissionais, a garantia de condições de educabilidade para que os estudantes possam aprender e ainda poderiam ser consideradas a estrutura escolar, a valorização docente, a gestão escolar dentre outros. Ou seja, considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada do processo educativo, entendendo “[...] a educação para além de suas fronteiras, situando-a no seio da prática social global e procurando compreendê-la ali onde aparece como categoria mediadora.” (SAVIANI, 2013b, p.169), como uma atividade que supõe uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada, passando por um processo de alteração qualitativa por meio da prática pedagógica intencional e instrumentalizada. (SAVIANI, 2013).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015) sistematizam o debate sobre as avaliações em larga escala apresentando argumentos favoráveis e contrários a essa política

¹⁵ Ferramenta de gestão, baseada em BI (*Business Intelligence* ou Inteligência Empresarial), para acompanhar a evolução do estudo dos alunos, seu rendimento e frequência nas aulas. Desenvolvido pela Seed-PR.

educacional, porém o que se observa é que os argumentos que são apontados como favoráveis, numa análise dialética, são entendidos também como negativos, por exemplo, a responsabilização de professores e estudantes pelos resultados obtidos é considerada como um dos maiores benefícios das políticas avaliativas, pois os desafia a melhorarem, a se comprometerem, porém acarreta, demasiadas vezes, medidas punitivas ou o incentivo à competição ou ainda produz injustiças relativas à bonificação e premiação de docentes e escolas.

Outro ponto que pode ser analisado contraditoriamente se refere à publicização de resultados que é entendida, do ponto de vista do Estado, como um fator de transparência que permite aos pais acompanharem como os alunos de determinada escola estão se desenvolvendo, o que pressionaria as escolas a melhorarem. Por outro lado, essa atitude cria uma cultura de ranqueamento que desconsidera o contexto de cada escola e pode distorcer a opinião pública.

As mudanças nos currículos também são apontadas como benefícios por um lado e constatadas como problemáticas e intencionalmente desarticuladoras por outro, pois se considera que podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular que leva os professores a trabalharem apenas os conteúdos que são cobrados nas provas, além de valorizar algumas disciplinas em detrimento de outras.

A despeito das críticas realizadas, as avaliações externas foram institucionalizadas e têm apresentado um grande fator de mudanças nas redes de ensino direcionando o trabalho nas escolas com eficiência técnica e ideológica, mesmo que sem comprovação de melhoria na qualidade de ensino.

Mediante o interesse em elevar os índices das escolas estaduais do Paraná por meio dos resultados das avaliações externas, a SEED tem promovido uma política de formação continuada com objetivos bem definidos voltados para a preparação do professor e consequentemente dos estudantes para a obtenção de bons resultados nas referidas avaliações. As formações objetivam o desenvolvimento de habilidades práticas pelos docentes, incentivando-os a realizar um trabalho preparatório para as avaliações externas com a aplicação de testes e também à realização de aulas por meio de Metodologias Ativas que colocam o estudante no centro do processo no qual os docentes são convidados a serem somente o par mais experiente.

Metodologias nas quais, segundo seus defensores como Morán (2014, p. 19) “[...] o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os

alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.” Levorato, Gozzi e Bordin (2017) indicam que as Metodologias Ativas apresentam-se como possibilidades várias para utilização dos docentes e destacam, dentre elas, a Metodologia da Problematização que envolve um esquema com cinco etapas: observação da realidade, pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade; a Aprendizagem baseada em problemas, a qual faz de um problema a motivação para o aprendizado e a Aprendizagem baseada em projetos, na qual os projetos surgem a partir de problemas, necessidades ou interesses pessoais ou coletivos.

É interessante mencionar também a Sala de Aula Invertida, metodologia estimulada pela SEED no curso Formadores em Ação. Essa metodologia consiste em que o docente indique um conteúdo para os estudantes pesquisarem e realizarem as atividades práticas apresentando o que descobriram, e o docente acompanha o processo como um mediador “[...] no sentido cotidiano de mera passagem linear e unilateral, como a ideia de uma ponte que liga um lado a outro, como um momento propedêutico a outro [...]” (GALVÃO, LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 126-127), já que todo o trabalho de “construção do conhecimento” fica a cargo dos estudantes.

Santos (2015, p. 27206-27207) exemplifica com clareza os papéis dos estudantes e docentes nos processos de ensino realizados por meio das estratégias pedagógicas dessas metodologias:

As estratégias pedagógicas de Aprendizagem Ativa são utilizadas com o objetivo de levar um estudante a descobrir um fenômeno e a compreender conceitos por si mesmo e, na sequência, conduzir este estudante a relacionar suas descobertas com seu conhecimento prévio do mundo ao seu redor. Dessa forma, espera-se que o conhecimento construído tenha mais significado do que quando uma informação é “passada” ao estudante de forma passiva. Nas estratégias de Aprendizagem Ativa, o estudante é o principal agente do processo de construção de seu conhecimento, agindo para aprender e o professor tem o papel de facilitador no processo de ensino-aprendizagem. Ele tem de atuar como um mediador atento no processo de construção do conhecimento de seus estudantes. Com a aplicação dessas estratégias, evidentemente, não se pretende “encher” a cabeça dos estudantes com conhecimento, mas sim fornecer a eles um ambiente de aprendizagem bem adaptado, que lhes permita “aprender a aprender” [...].

No entanto, ao se levar em conta o papel de facilitador, os professores são expropriados de sua função, se tornam dispensáveis, assim como a escola também deixa de ser valorizada enquanto espaço primordial de aprendizagem “[...] pois a didática, o currículo e as ementas deixam de servir como base para as aulas.” (LEVORATO; GOZZI; BORDIN, 2017, p. 5). E apresentando os estudantes como protagonistas, construtores de seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e interesses, desconsidera-se o processo histórico do conhecimento que necessita ser transmitido a eles pelos docentes, profissionais que se apropriaram dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos ao longo de sua formação. “O acervo cultural foi construído pela humanidade em séculos e é esse conhecimento que precisa ser apropriado pelo aluno, pois nada é ‘reinventado’ após o nascimento dos sujeitos.” (LEVORATO; GOZZI; BORDIN, 2017, p. 6).

Essas propostas formativas visam expropriar professores de uma prática pedagógica crítica e autônoma, orientando-os para um trabalho mecânico e pouco aprofundado também descaracterizando a função da escola como uma das principais instituições contribuintes para a emancipação humana. E isso implica diretamente na formação leitora dos estudantes que deixa de ser estimulada com um viés crítico e emancipatório que contemple gêneros textuais diversificados e que tragam em si os conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. A formação leitora passa a ser vinculada à leitura e interpretação de fragmentos de textos visando o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, priorizando apenas os resultados nas Avaliações Externas.

Neste sentido, é importante observar a categoria Atividade de que trata Leontiev (1978), cientes de que

[...] a atividade é a mediação pela qual a relação objetivo/subjetiva estabelecida entre homem e mundo se concretiza, faz-se necessário destacar que essa relação é diretamente determinada pelo lugar ocupado pelo sujeito no sistema de relações sociais estabelecidas entre os homens para reprodução dos modos de produção. (SANTOS; ASBAHR, 2020, p.8).

Isto posto, é plausível considerar que os professores, enquanto profissionais proletarizados, percebem-se destituídos de seu papel por meio destas formações, pois já não podem mais exercer a atividade de ensino a partir de sua gênese, qual seja o motivo, especialmente o motivo gerador de sentido, “[...] aquele

que ao impulsionar uma atividade também lhe confere um sentido pessoal, sendo, portanto, psicologicamente eficaz em mobilizar ações.” (SANTOS; ASBAHR, 2020, p. 14). Os motivos deixam de ser aqueles próprios da atividade de ensino, como a promoção do desenvolvimento psíquico dos estudantes, da leitura crítica, do ensino de conteúdos científicos, dentre outros e passam a ser motivos extrínsecos ao ato de ensinar, com finalidades estranhas à apropriação do conhecimento que se relacionam diretamente com a obtenção de resultados para a geração de indicadores que possam favorecer a política educacional.

2.2. Formação continuada, ausência de autonomia docente e os reflexos na prática pedagógica e formação leitora

A formação continuada ofertada a professores e funcionários no Estado do Paraná é regulada por leis educacionais federais e estruturada pela SEED. No *site* do NRE de Jacarezinho é possível encontrar algumas informações sobre o modo como ocorre essa oferta:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná oferece a todos os profissionais da rede (professores, pedagogos, diretores, agentes educacionais) cursos de formação continuada nas modalidades presencial, em que o cursista precisa estar presente no local onde acontecerá a formação, semipresencial (presencial e on-line) e a distância (on-line). (PARANÁ, 2020c).

A SEED destina diferentes momentos de formação aos professores, alguns são previstos em calendário letivo, como os Dias de Estudo e Planejamento que acontecem no início do primeiro e do segundo semestre do ano letivo. Também são realizadas formações anuais como as que organizam o trabalho da Equipe Multidisciplinar e da Formação de Brigadistas Escolares, e recentemente, foram disponibilizadas duas novas propostas formativas: Conexão Professor em Ação¹⁶

¹⁶ Formação que pretende utilizar o momento de hora-atividade concentrada para que os professores possam realizar reflexões teóricas e encaminhamentos práticos para o desenvolvimento das atividades das disciplinas do currículo, totalizando 20 horas de formação distribuídas entre momentos presenciais de reuniões, de ação em sala de aula e de postagem de resultados em plataforma online. Disponível <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=621>. Acesso em: 04 mar. 2021.

e Grupo de Estudos - Formadores em Ação¹⁷.

Essas formações, especialmente as duas últimas, partem de uma lógica pragmática, visto que realizam propostas de trabalho aos professores com o objetivo de desenvolver nos estudantes competências e habilidades visando a preparação para o mercado de trabalho. As formações Conexões Professor em Ação buscavam estimular o trabalho com os descritores de Língua Portuguesa e Matemática objetivando preparar os alunos para a realização da Prova Paraná e o Grupo de Estudos Formadores em Ação, segundo *site*¹⁸ institucional busca atender a demanda de formação para os professores quanto ao uso das metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados para o ensino remoto.

Formações amparadas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020¹⁹ que traz em seus artigos 4º e 7º a defesa das metodologias ativas, que entende os professores como orientadores de seus alunos “[...] nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2021).

Tais propostas formativas calcadas no trabalho educativo a partir do “[...] cotidiano de cada indivíduo, uma valorização do fácil, do útil, do que não exija questionamento, crítica, raciocínio.” (DUARTE, 2011, p. 80), aliadas a uma nova ferramenta elaborada pela SEED para “facilitar” o trabalho do professor com planejamentos prontos dispostos no LRCO tendem a produzir uma séria descaracterização do trabalho docente.

Sob a justificativa de agilizar e contribuir para a prática pedagógica dos professores foi disponibilizada pela SEED no LRCO, agora nomeado como LRCO 2.0, a ferramenta de planejamento que possui planos de aula prontos para uso dos docentes. É possível depreender que, mesmo sob o discurso de contribuir com o trabalho dos docentes, o resultado implícito que se objetiva é o de descaracterizar a

¹⁷ Curso regulamentado pela Resolução Seed nº 1.955 - 28/05/2020 - Grupo de Estudos Formadores em Ação que tem por objetivo ressignificar as práticas pedagógicas curriculares, aprimorando a formação dos docentes, desenvolvido com base em roteiros de ação elaborados pela SEED e divididos em jornadas de 20 horas distribuídas em reuniões online com professores formadores que orientam roteiros de trabalho que devem ser implementados com os alunos a partir das metodologias ativas.

¹⁸ Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao. Acesso em: 04 mar. 2021.

¹⁹ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

autonomia desse profissional, direcionando-o a utilizar um planejamento pronto e acrítico e realizar uma prática educativa esvaziada de conteúdos clássicos e de marcas de autoria. A ferramenta não é obrigatória inicialmente, mas orienta-se para que os docentes, caso optem por não utilizá-la, observem que os estudantes não podem ser “prejudicados”, entendendo-se que os estudantes não podem ficar com notas abaixo da média.

Planejar não pode ser uma atividade burocrática, um mero ato de preencher planilhas. É condição essencial para que o ensino se realize, é vital e inerente à profissão de professor. Não é possível subtrair da tarefa de ser professor a atividade de planejamento rigorosa e profundamente refletida sob pena de retirar desse profissional o seu ponto de apoio e de inviabilizar a práxis pedagógica revolucionária.

Mendes (2020, p.125) entende como o cerne da função docente o ato de:

[...] planejar e agir intencionalmente tornando o ato de ensinar a possibilidade para que da síncrese a/o estudante alcance a síntese, que mesmo em sua singularidade, alcance a universalidade por meio da apropriação dos conhecimentos, permitindo à/ao estudante compreender a realidade contraditória e, nesse processo, se humanizar ao ponto de poder realizar uma ação também intencional e qualificada nessa mesma realidade.

Desconsiderando esse entendimento, os planos de aula constantes no LRCO 2.0 contemplam encaminhamentos metodológicos e sugestões pedagógicas, estando organizados em unidade temática, conteúdos, conhecimentos prévios e objetivos definidos por trimestre que contemplam os conteúdos essenciais e complementares a serem desenvolvidos de acordo com a SEED. Os planos de aula constantes no módulo planejamento correspondem a 80% da carga horária de cada trimestre, ficando apenas 20% da carga horária destinada a atividades planejadas pelos próprios professores. No *site* Dia a Dia Educação é possível encontrar algumas informações sobre essa nova ferramenta:

O LRCO 2.0 é um suporte pedagógico, e se apresenta como uma ferramenta de planejamento para professores e professoras que, através dele, podem: 1. Selecionar rapidamente um Plano de Aula. 2. Acessar Planos de Aulas com as aprendizagens essenciais a serem retomadas e aprofundadas em 2021. (PARANÁ, 2021b, p. 20).

Os planos de aula se articulam aos conteúdos dos livros didáticos e às aulas oferecidas aos alunos pela SEED por meio de *slides*, videoaulas e atividades obrigatórias que são postadas diariamente no *Classroom*, plataforma da *Google*, disponibilizada pelo governo do Estado para ser a sala de aula de docentes e estudantes neste período de pandemia da COVID-19, configurado na forma de aulas não presenciais em regime especial estabelecido pela Resolução SEED nº 1016²⁰ de 03 de abril de 2020. Importante salientar que essas aulas contemplam os conteúdos de forma precária e os disponibilizam aos estudantes em alta velocidade, como se não fosse necessário tempo e dedicação aos estudantes para se apropriarem dos conhecimentos na forma de uma segunda natureza (SAVIANI, 2014a).

Exemplificando, no LRCO do 1º Trimestre de 2021, é possível encontrar o planejamento para ser aplicado em três aulas com os conteúdos gramaticais: tempos e modos verbais, concordância nominal e verbal²¹, o que caracteriza uma dificuldade, visto que são conteúdos gramaticais complexos que necessitam ser trabalhados de forma sistemática e compreendidos pelos estudantes como fundamentais para a plena inserção no contexto comunicativo social, além de ser incoerente trabalhar num mesmo momento concordância nominal e verbal, pois se referem ao estudo de diferentes classes gramaticais que também precisam ser contextualizadas pelos docentes. Segundo Saviani (2014a, p. 31):

[...] para se chegar à incorporação, à assimilação de determinados elementos na forma de uma segunda natureza, o processo pedagógico deve durar o tempo suficiente para atingir o ponto da irreversibilidade, sem o que a atividade educativa não atinge sua finalidade própria.

A título de exemplo, é possível observar as aulas²² e atividades obrigatórias²³ postadas aos alunos dos oitavos anos entre os dias 1º e 04 de março do ano de

²⁰ Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202005/resolucao_10_16_060420.pdf. Acesso em: 04 jan. 2022.

²¹ Planejamento e aula disponíveis no LRCO do Componente Curricular de Língua Portuguesa para as turmas de 8º Ano em: https://drive.google.com/file/d/1BX1n3igYG6MWendS9j_n0YDRtscqyNCL/view.

²² As referidas aulas foram postadas no Classroom pela SEED pelos seguintes links: https://docs.google.com/presentation/d/1S3BjAMxOitXl4BGeSq_1cjvSkVfy_6sTN5r9RNJ4ik/edit#slide=id.p1; https://docs.google.com/presentation/d/1PoIPldl1JkkNAQs4nijD_Q_jMAFrJ4pOd214BdZ4OM/edit#slide=id.p1.

2021. Em uma sequência de quatro aulas foram realizadas parcas explicações e propostas atividades de leitura e interpretação textual dos diferentes gêneros textuais na seguinte ordem: imagem de tela, grafite, tirinha, histórias em quadrinhos e crônica. Esses gêneros podem ser entendidos num processo gradativo, mas é necessário que haja tempo entre o estudo de um e outro, é preciso que os estudantes conheçam suas características individuais, os relacionem com a prática social, compreendam suas finalidades, seus contextos de produção, enfim é preciso que os professores compreendam de modo dialético a tríade conteúdo, forma e destinatário.

E é no combate desta perspectiva de esvaziamento e aligeiramento da prática educativa, assim como da banalização dos conteúdos que afirma Menezes (1987, p. 118):

O professor não precisa ser um mero ensinador de coisas. É um agente social e não necessariamente um agente social de continuidade, ou seja, não precisa ser uma peça de um 'aparelho ideológico de estado' que estaria aqui simplesmente para reproduzir esquemas de opressão, etc... É possível pensar o professor como agente de transformação da sociedade, na qual não está como gostaria de estar.

É importante também considerar ainda o livro didático, pois a ferramenta Planejamento disponível no LRCO 2.0 vincula os conteúdos ao livro didático, desse modo é relevante acrescentar que é um material que faz a articulação entre a forma e o conteúdo no qual os professores sempre se apoiaram e que no ano de 2019 sofreu uma mudança em relação à política que vinha sendo observada e que garantia certa liberdade e autonomia de escolha do livro didático por escola, passando a ser, atualmente, selecionado e distribuído o mesmo livro didático para

[e=id.p1;](#)
<https://docs.google.com/presentation/d/1jUG0tE3HXjaJICl5RWikqVnuyNv9FGL0gaP9mfDmw/edit#slide=id.p1;> https://docs.google.com/presentation/d/1xTj2POEjLpv43DF8sGQJthu5ZQDuV_tDUtIUWrP-nRw/edit#slide=id.p5;

²³ As referidas atividades, nominadas como atividades obrigatórias foram postadas no Classroom pela SEED pelos links:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSczl0B8CaZGpRvJshD_GDKzgawLfGw2zIb5nGBFapCEz2LsYg/viewform;
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc3ROiN449F9NnEBO3_srpuYIHEOJuych1p0_WovlZK7OqFYA/viewform;
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScNgJJwrHTsnAbWzPTm05gWkCjUuhVw5q7qXxZWWP_FvB1ouGw/viewform;
[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgN4B5zhEcmRxxU1PG5VIEAIEnfIHE8p0uE5H8MZ0QNC1RA/viewform.](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScgN4B5zhEcmRxxU1PG5VIEAIEnfIHE8p0uE5H8MZ0QNC1RA/viewform)

todas as escolas estaduais da rede pública do Paraná, ocorrendo um processo de uniformização do livro didático e mais um modo de cercear a liberdade de escolha do professor. Portanto, acrescenta-se ao uso, muitas vezes, acrítico do material pedagógico, a impossibilidade de selecioná-lo.

Contreras (2012, p. 37-38) ao observar o fenômeno de proletarização docente como “[...] a paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status.” explica que tal fenômeno tem início a partir do momento em que a lógica racionalizadora das empresas transcende o âmbito privado e adentra à esfera pública e educacional.

Essa lógica que teve seu ápice no *Taylorismo*²⁴ que prezava pela decomposição do processo produtivo em segmentos cada vez mais simples e a exploração máxima do trabalho gerou como consequência a perda de qualificação dos profissionais, bem como de sua perspectiva de conjunto sobre o trabalho que realizavam. Contreras (2012, p. 39) aponta os conceitos-chave desse fenômeno:

a) separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.

Na área da educação, percebe-se claramente esse processo de cisão entre concepção e execução, pela qual os professores são preteridos de seu papel nas tomadas de decisões em relação ao ato de planejar e até mesmo de executar sua prática pedagógica. E a isso se adiciona a intensificação do trabalho burocrático a ser realizado por esses profissionais já que o objetivo da racionalização é o controle produtivo. Contreras (2012) apresenta as consequências dessa combinação como a rotinização do trabalho e o isolamento dos colegas.

O excesso de tarefas burocráticas com prazos rigorosos para serem cumpridas dificulta que os professores possam refletir sobre sua prática, sua realidade e possam buscar por formações mais intelectualizadas que não são oferecidas pelos órgãos gestores e isso favorece que a escola seja uma extensão do

²⁴ Ver o texto de Batista (2008) para maior compreensão.

que é de interesse do capital: docentes que aos poucos aceitam sua perda de autonomia se adaptam e reproduzem o que lhes é imposto. O Estado contemporâneo que se encontra sob a égide do capital é um instrumento de classe, defensor dos privilégios da classe dominante, desse modo é essencial para a manutenção da sociedade vigente formar indivíduos que atendam às demandas impostas por ela para atender à lógica do mercado (MAIA, 2015b).

Pimenta (2012) ao apresentar a obra “Autonomia de Professores” de Contreras também versa sobre a questão da expropriação do trabalho dos docentes, assim como sobre a desvalorização do papel destes ao apontar as contradições sobre que tipo de profissionais são os professores e o que tem feito o Estado quanto à formação destes. Para a autora o docente deve ser um profissional preparado:

[...] científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. O que supõe sua sólida formação. Ao contrário, o que as políticas de governo estão colocando para a formação de professores é a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas. (PIMENTA, 2012, p. 20).

Os estudos dos documentos como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná: princípios direitos e orientações, complementado pelo CREP que tem seus fundamentos na Base e indica os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental, também seguem por esse caminho de esvaziamento da função precípua da educação, que “[...] consiste na socialização do saber sistematizado [...]” (MARSIGLIA *et al.* 2017, p. 110). Esses documentos, ao desvalorizar os conteúdos essenciais, acabam por retomar e validar uma tendência educacional que já se mostrava ao final do século XX por intervenção de organismos internacionais, na qual:

[...] o ‘saber fazer’ passa a se sobrepor a qualquer outra forma de saber, apresentando-se travestido, também, sob a forma de ‘competência’. Competência... baseada no critério da lucratividade e da sociabilidade adaptativa, equidistante, portanto, de critérios sociais, éticos e humanos. (MARTINS, 2010, p. 19).

Marsiglia *et al.* (2017) afirmam que ao se analisar a BNCC, em sua segunda versão e o documento “Fundamentos Pedagógicos e estrutura geral da BNCC” é

possível perceber com clareza a anuência ao receituário neoliberal e pós-moderno ao se

[...] observar a ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital. (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

Concluindo que, dessa maneira, “[...] para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos.” (MARSIGLIA *et al.*, 2017, p. 116).

Torna-se plausível depreender que toda a política de formação continuada desenvolvida pela SEED na rede pública estadual de ensino, embora tenha como referencial teórico a Pedagogia Histórico-Crítica nos documentos, na verdade vem ao longo dos anos afastando-se do seu direcionamento teórico-metodológico, aproximando-se cada vez mais da proposta neoliberal de governo, visando a manutenção do *status quo* social, seguindo metodologias de trabalho diversas, entre elas as metodologias ativas que estão sendo difundidas explicitamente no curso Grupo de Estudos Formadores em Ação²⁵.

E no interior dos processos formativos, com a orientação para o trabalho com as metodologias ativas em que os estudantes partem de suas experiências e seus interesses, o trabalho com a formação leitora crítica é deixada cada vez mais de lado. O trabalho que os professores são estimulados e incentivados a realizar com a leitura é meramente de treinamento, os gêneros textuais são tratados sem aprofundamento, os textos são considerados apenas suportes para se observar neles os descritores da Língua Portuguesa que constam nos testes do SAEB, que segundo o *site* do Ministério da Educação:

[...] são elaborados a partir de matrizes de referência. Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série

²⁵ Slides referentes à orientação de propostas de trabalho por meio de Metodologias Ativas no Curso Formadores em Ação (SEED): https://docs.google.com/presentation/d/1rq5LFaHBY0bJG9cG4Gz7MfC5rmWb5l2Ocs_Q2kHRtRU/edit#slide=id.gc004ddb98a_103_446; https://docs.google.com/presentation/d/1kkYyXh5fyms0z36wjZfusXUfhc3hHuf0PgmFsd9G06M/edit#slide=id.gc79973885_1_23.

e para cada disciplina são subdivididos em partes menores, os descritores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas. (BRASIL, 2020).

O estímulo à leitura de diferentes gêneros textuais de modo contextualizado e a literatura são desconsiderados e a instrumentalização dos estudantes que acontece quando lhe são apresentados novos conhecimentos aproxima-se, então, de uma expressão neotecnicista²⁶, pois ao abordar o trabalho com os textos de forma mecânica, estimulando os estudantes a lerem os textos apenas para localizarem neles determinados descritores como identificar uma informação explícita ou implícita, inferir o sentido de uma palavra ou expressão, por exemplo, descaracteriza-se todo um trabalho de leitura aprofundada, crítica e contextualizada.

E essa forma de realizar a prática pedagógica distancia-se muito da proposta da didática histórico-crítica, na qual a instrumentalização está colocada como momento nuclear e que Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 135) apontam ser aquela que “[...] garante o cumprimento da função social da escola como transmissora dos conhecimentos mais elaborados, que desenvolvam cada indivíduo singular, de modo que possa incorporá-lo ao gênero humano.”

Isto posto, a categoria instrumentalização é percebida de modos diferentes, pelos documentos normativos e formações oferecidas aos docentes pela SEED observa-se a instrumentalização mecânica, restritiva da leitura e do pensamento e pela didática histórico-crítica a instrumentalização se dá de modo amplo, garantindo a relação entre a leitura do texto, a compreensão e o posicionamento crítico dos leitores, “[...] entendida como a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social.” (SAVIANI, 2016, p. 36). Trata-se de uma instrumentalização de caráter histórico, científico e artístico cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos estudantes, e esta contribuição será mais eficaz quanto mais o professor compreender que sua prática se vincula à prática social global. (SAVIANI, 2018).

²⁶ Contexto que se propõe a um processo de ensino e aprendizagem centrado em resultados, a um retorno aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade características ao tecnicismo. Para maior aprofundamento ver Saviani (2018) e Silva (2018).

A formação leitora que pode ser depreendida das análises realizadas na BNCC e no Referencial Curricular do Paraná quanto aos objetos de conhecimento está distante de uma formação leitora crítica como seria, caso as instituições escolares paranaenses seguissem efetivamente a fundamentação da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

No contexto de uma prática educativa a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é preciso compreender a problematização objetivamente. Para Saviani (2016, p. 36) “[...] é o ato de detectar as questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [...]. É preciso ter claro que “Problema não é sinônimo de pergunta, dúvida ou aquilo que se desconhece. [...] Aquilo que necessitamos conhecer em essência, isso sim é verdadeiramente problema.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131). Os autores ainda consideram que o problema emerge da prática social, mas não da prática social individual, mas sim da síntese histórica dos seres humanos em uma dada sociedade e num dado momento histórico, num processo dialético e que os professores são as pessoas que devem identificar o problema e o que deve ser ensinado aos estudantes num processo intencional de mediação “[...] consistindo no ato de identificar os problemas vitais presentes na prática social e ao mesmo tempo disponibilizar os instrumentos teóricos e práticos necessários para a superação desses problemas.” (LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114) para que estes possam, desse modo, enriquecidos dos conteúdos mais relevantes, transformarem-se e atuarem efetivamente para a transformação social.

Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se aos conteúdos mais relevantes para sua transformação, há que haver a problematização dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 130).

Ainda nesse sentido os autores afirmam que:

A ideia de problema não se resume àquilo que um grupo de alunos está interessado em saber e por isso se revela uma necessidade. Para a pedagogia histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo, cabendo-lhes criar os motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatez da vida e da prática social. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 131).

Ao problematizar os conteúdos e a necessidade de se formar os estudantes como leitores críticos, a partir do trabalho desenvolvido em todas as disciplinas escolares, destaca-se o processo de instrumentalização que, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 134) se traduz em “Oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade.”.

Os autores ainda afirmam que “[...] conhecer a realidade e compreendê-la criticamente não é um processo imediato, tampouco uma iluminação súbita da consciência ou uma graça divina.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.145). Para que isso ocorra é necessária a mediação - entendida como uma das categorias da dialética - dos professores para que dirijam o processo educativo partindo da prática social inicial para atingir a prática social final alcançando uma transformação qualitativa que foi mediada pela problematização e instrumentalização, sendo a catarse essa transformação qualitativa caracterizada pela elevação do conhecimento. Portanto a prática social final é a mesma do ponto de partida, visto que não se deixa a realidade concreta durante o processo de aprendizagem, mas também não é a mesma tomando como referência a transformação qualitativa que faz do ponto de chegada um novo ponto de partida. Segundo Galvão (2021), essa relação vai se retroalimentando o tempo todo no processo de ensino e aprendizagem.

E este é o processo, que por meio das categorias da Pedagogia Histórico-Crítica, deveria ser realizado com a formação leitora dos estudantes. Partir das necessidades vivenciadas na prática social global, evidenciando o quanto a carência de leitura crítica dos indivíduos - que ocorre devido a um projeto de manutenção da classe trabalhadora na ignorância imposta nas instituições escolares por meio das políticas educacionais e da desvalorização do trabalho docente - reforça a manutenção do *status quo* social.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural pode-se entender a leitura como uma ferramenta essencial para apropriação da linguagem e, sendo esta uma função psíquica a ser desenvolvida, possibilita o desenvolvimento dos estudantes para compreensão de mundo a partir dos textos e da instrumentalização realizada a partir deles com vistas à emancipação. Martins (2013) discorre que, para Vigotski, a palavra configura-se como a unidade entre pensamento e linguagem e seu significado não é estático, evolui conforme ocorre o desenvolvimento psíquico em

um processo dialético, ou seja, que quanto mais se apropria da linguagem, mais se possibilita o desenvolvimento do psiquismo (o que abrange o desenvolvimento de todas as funções psíquicas de forma recíproca), e que quanto mais saltos qualitativos se permite ao psiquismo, mais se amplia a possibilidade de apropriação de novas palavras e da linguagem de maneira ampla. Neste sentido,

[...] o pensamento é um processo funcional que visa ao estabelecimento de conexões mentais entre os dados captados da realidade, imbricando-se à linguagem no curso de sua formação. O avanço qualitativo verificado tanto no pensamento quanto na linguagem resulta exatamente do fato de que, ao se cruzarem, mudam completamente suas estruturas internas e o “lugar” que ocupam na orientação do comportamento. O pensamento, tornando-se verbal, e a linguagem, intelectual, acarretam transformações no âmbito de todas as funções psíquicas, determinando a própria instituição do psiquismo como sistema interfuncional complexo. (MARTINS, 2013, p. 224).

No entanto, a formação leitora que está posta atualmente para professores da rede estadual paranaense por meio da BNCC, do Referencial Curricular do Paraná e do CREP é uma formação rasa, que visa a imediatividade da prática cotidiana com o objetivo de preparar os estudantes para realizarem as avaliações externas como a Prova Paraná e o SAEB, obstruindo que esse processo dialético entre linguagem e pensamento promovam o desenvolvimento do psiquismo como sistema complexo e interfuncional.

O governo do Paraná disponibilizou um *site* próprio²⁷ com informações sobre a Prova Paraná com as Matrizes de Referências que contemplam as habilidades consideradas nas avaliações externas e apresentadas como “[...] habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade” (PARANÁ, 2020d, p. 1).

No entanto, é importante considerar que “Conhecer estratégias de leitura não é suficiente; para compreender o que se lê, é preciso ter um conhecimento geral.” (RAVITCH, 2011, p. 54). Treinar os estudantes para identificar os descritores de Língua Portuguesa não garante que o estudante compreenda o texto lido, tampouco que seja capaz de realizar conexões desse texto com outros textos, com o seu contexto de produção ou com o contexto atual e responder a ele criticamente. Não há como desvincular o processo de leitura dos contextos de produção e recepção.

²⁷ <http://www.provaparana.pr.gov.br/>.

O processo de leitura não pode ser considerado a partir de trechos de textos descontextualizados, o estudante ao realizar a leitura precisa dialogar com ela, estabelecer não apenas uma relação de compreensão, mas responsiva de concordância, de crítica, de dúvida. O momento da leitura pode ser como para Bakhtin “[...] um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.” (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Dessa forma, o trabalho com a leitura, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, necessita compreender o gênero textual em sua totalidade e a gramática normativa “[...] trabalhados de modo que aos alunos seja possibilitado desvelar os sentidos do discurso com o propósito de extrapolar os limites linguísticos e estudá-los em consonância com o contexto social em que são produzidos.” (BATISTEL *et al.*, 2016, p. 301).

Koch e Elias (2007, p. 7-8) apontam que a leitura de um texto leva o leitor:

[...] a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (...) tomando como ponto de partida as pistas que o texto lhes oferece, construir para ele um sentido que seja compatível com a proposta apresentada pelo seu produtor.

No entanto, é importante considerar que a leitura crítica vai além de compreender o que o produtor do texto quis transmitir. Ela questiona, dentro do contexto social, quais os interesses que levaram o produtor a escrever. E nesse contexto, fica claro que a escola precisa desenvolver essa percepção, essa inquietude nos estudantes.

São muitos os trabalhos desenvolvidos na área de concepção de leitura que elaboram e apresentam diversas descrições de estratégias (SOLÉ, 1998) que pretendem tornar o estudante um leitor eficiente, porém, muitos desses trabalhos partem de uma proposta mecanizada, que evidencia táticas, procedimentos para se localizar determinados aspectos no texto, mas que não possibilitam a leitura em sua totalidade.

Solé (1998) talvez seja a autora mais conhecida pelos docentes a elaborar uma obra que trata de estratégias de leitura, tendo exatamente esse objetivo como título. Seu livro, elaborado dentro de uma perspectiva construtivista da aprendizagem, fez parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor no ano de 2010 e procura diferenciar estratégias de procedimentos, apontando que um procedimento pode ser algo totalmente automatizado (como fazer um laço) ou ainda, uma série de instruções que garantem a consecução de um objetivo (como cozinhar uma receita) e que estratégias “[...] não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação [...] são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir.” (SOLÉ, 1998, p. 69). A autora faz questão de destacar que há na literatura várias descrições de estratégias e que é preciso cuidado para evitar a sua utilização como técnicas ou procedimentos.

Ao firmar essa diferenciação, Solé (1998, p. 72-73) explica que o ensino de estratégias é necessário:

[...] porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa [...] formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... [...] para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

E dentre os benefícios apontados pela autora sobre o uso das estratégias no interior da concepção construtivista, na qual se encontra, é visto como um apoio aos estudantes para que possam construir seus aprendizados, portanto, não podendo ser diferente, se observa a ausência dos elementos históricos e sociais que devem permear o processo de leitura.

Percebe-se a insuficiência da proposta realizada para a formação de um leitor que possa ir além dos aspectos linguísticos, estruturais e apenas basicamente interpretativos de um texto. É necessário que os estudantes se posicionem diante do que leem com criticidade e isso se dá quando eles compreendem além do que está escrito, quando relacionam os propósitos do autor com seus contextos de produção,

quando relacionam o lido com o seu contexto atual, fazendo uma leitura da realidade impregnada do texto e do texto impregnada da realidade, ou seja, quando percebe os processos contraditórios da leitura. Para Silva (2005) não basta que o leitor decodifique as representações indicadas por sinais e signos, mas que porte-se diante do texto, transformando-o e transformando a si próprio. Para o autor “[...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do ser do leitor.” (SILVA, 2005, p. 81).

E para que estudantes, docentes e escola atinjam esse patamar de formação leitora se faz mais do que necessário o ensino de estratégias, se faz necessário que todos os professores, em suas aulas de todos os componentes curriculares, proporcionem momentos de leitura contextualizados, estimulem o trabalho com o texto e a sua relação com o momento de produção e recepção, encorajem atitudes responsivas, posicionadas e críticas dos estudantes.

Silva (2005, p. 33) assevera que “[...] todo professor por adotar um livro ou mesmo por produzir ou selecionar seus textos, transforma-se, necessariamente, num co-responsável *[sic]* pelo ensino e encaminhamento da leitura.” No entanto, destaca que textos de natureza diversa que se referem a diferentes componentes curriculares vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado. E é esta diversidade de gêneros textuais e propostas de leitura que colaboram para uma formação leitora ampla e competente.

É preciso que fique claro para docentes e estudantes que há diferenças entre ler para se informar e ler para conhecer, para se apropriar do conhecimento em sua totalidade, ato único que pode formar leitores em sua mais elevada acepção. Pimenta (2012, p. 20) estabelece essa diferença:

Conhecer é mais do que obter as informações. Significa trabalhar as informações, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social, trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e de seus valores é trabalho para professor e não para monitor.

E isso, está claro que não se pode alcançar por meio de uma proposta de trabalho construtivista que relega o docente ao papel de guia, que como indica Solé (1998, p. 76), deve garantir “[...] o elo entre a construção que o aluno pretende realizar e as construções socialmente estabelecidas e que se traduzem nos objetivos e conteúdos prescritos pelos currículos em vigor em um determinado momento.”

Neste caso, além da inconsistência de se apontar o docente apenas como guia, visto ser por meio da mediação da prática social global realizada por este que o processo de ensino e aprendizagem se realiza, é possível apontar o problema de pensar esse profissional como elo entre a construção que o estudante pretende realizar e as construções já existentes, pois são os professores que necessitam pensar quais conhecimentos são importantes para seus alunos, quais conteúdos são essenciais para instrumentalizá-los e não cabendo ao estudante essa decisão, como afirma Saviani ao comentar sobre a categoria problematização, por meio da qual os docentes determinam os conteúdos mais importantes da prática social que precisam ser transmitidos:

[...] cabe ao professor se perguntar, então, o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. [...] A necessidade é deles, mas a necessidade deles, [...] não vamos descobrir perguntando pra eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos, eles já estariam atuando na sociedade [...] (SAVIANI, 2012, *apud* GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.132).

Quando os professores não estão preparados para ensinar a ler considerando o contexto social e histórico e/ou o currículo não os manifesta tampouco, quando o ensino de leitura está atrelado à preparação para a realização de avaliações externas e treino a partir do uso de estratégias, o ensino da leitura fica prejudicado e a escola forma leitores rasos, que não encontram nos textos aportes para agir criticamente na sociedade.

Essa ausência da oferta de um ensino de qualidade reforça as desigualdades sociais, pois impossibilita os estudantes de ascenderem intelectualmente e dessa

forma restringe a participação destes na sociedade. Ao tratar da importância do ensino dos conteúdos relevantes e significativos, Saviani (2018, p. 45) afirma que:

[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação.

A essa afirmação da prioridade dos conteúdos, pode-se estender da mesma forma a prioridade à leitura, pois sem compreender o que lê em sua totalidade, o indivíduo fica sujeito às interpretações que querem que este faça. Talvez, ler criticamente nunca se fez tão necessário como agora, em época de tantas informações e desinformações, polarizações políticas e ideológicas, a leitura em todo o seu significado é questão de sobrevivência e como tal precisa de um espaço adequado para ocorrer efetivamente: uma escola que problematize o processo de aquisição da leitura crítica e aponte para a emancipação humana.

2.3 A escola problematizadora, a leitura crítica e a transformação social

A escola problematizadora necessita ser um espaço vivo, humanizado, na qual as contradições sociais se façam presentes, os profissionais e os estudantes possam questionar o currículo, as relações e possam realizar movimentos de ensino e aprendizagem que valorizem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que foram acumulados historicamente pela humanidade e que, finalmente, saiam transformados desse processo e com condições de analisar a realidade na qual vivem para poder transformá-la também.

Uma escola como essa não surge, precisa ser construída! E algumas características são muito importantes no processo de construção dessa escola. Há que se considerar a prática efetiva de uma teoria crítica como a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosófico: o Materialismo Histórico-Dialético; psicológico: a Psicologia Histórico-Cultural e didático pedagógico: a Didática Histórico-Crítica e

ainda outros importantes elementos como a autonomia docente e o caráter democrático do ambiente escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada, segundo Saviani (2014a, p. 30) “Para sistematizar a tarefa própria da educação de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente pelo conjunto dos homens [...]” na qual a educação é compreendida como uma mediação no centro da prática social, ou seja, buscando relacionar a prática pedagógica com as relações sociais. E desse modo fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético que permite, na prática pedagógica, momentos que “[...] se interpenetram desenrolando o fio da existência humana em sua totalidade.” (SAVIANI, 2015, p. 39).

Maia (2015a) corrobora essa análise e afirma que a Pedagogia Histórico-Crítica é a concepção pedagógica que permite à escola realizar o enfrentamento ao modo de produção capitalista:

É preciso considerar que é na prática social que a humanidade produz as condições materiais para sua existência. Para problematizá-la, deve-se refletir sobre essas condições, explicitando-as, bem como suas contradições, e apontar, a partir daí, abordagens que permitam elaborações no sentido do enfrentamento e posterior superação dessas mesmas condições. Para isso é preciso assimilar os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. É o domínio do saber que possibilita a construção de novas ideias e temas como objetos de reflexão e ação, levando em consideração a realidade vivida. (MAIA, 2015, p. 22).

A escola problematizadora tem uma relação muito específica com a categoria da mediação para a garantia de um efetivo e qualitativo processo de ensino e aprendizagem. Categoria essa que “[...] desponta como premissa essencial do método materialista histórico-dialético; e esse método, por sua vez, é fundamento tanto da psicologia histórico-cultural quanto da pedagogia histórico-crítica.” (MARTINS, 2015, p. 44).

Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 23), sobre o método materialista dialético, ensinam que este:

[...] busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho.

E como fundamento, Martins (2015), demonstra sua intrínseca relação com a Psicologia Histórico-Cultural, discorrendo sobre sua elaboração por Vigotski no princípio do século XX, que a desenvolveu pensando uma concepção de ser humano, de sociedade e da relação existente entre esses dois elementos, apontando uma interdependência entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto. A autora indica que Vigotski entende a atividade vital humana como denominada por Marx de trabalho, como o “[...] nascedouro do homem, de suas propriedades, necessidades, possibilidades e limites.” (MARTINS, 2015, p. 45) e discorre sobre a compreensão de que a atividade de trabalho diferencia o homem dos demais seres vivos exigindo a estruturação de um psiquismo especificamente humano que seja capaz de edificar a criação de uma imagem mental da realidade necessária devido ao fato de que o trabalho tem como característica essencial a prévia ideação do produto a ser alcançado por ele.

Assim, é possível perceber que Vigotski advoga um enfoque histórico-social na apreensão do desenvolvimento psíquico:

[...] às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da internalização dos signos, às quais Vygotski (1995) chamou de funções psíquicas superiores. Destarte, considerou que o desenvolvimento do psiquismo humano e suas funções não resultam de uma complexificação natural evolutiva, mas de sua própria natureza social. (MARTINS, 2015, p. 45)

A partir dessa compreensão, é importante posicionar a leitura e seu ensino “[...] como prática cultural, herança da humanidade que precisa ser ensinada, é necessária uma intervenção consciente do professor no ato de ensinar a ler e a participação também consciente do aluno no processo.” (SOUZA; GIROTTO, 2013, p. 58).

Ainda segundo Martins (2015), Vigotski elaborou, então, o conceito de signo para realizar a distinção entre os modos de funcionamento naturais e artificiais pelos quais o psiquismo se manifesta: as funções psíquicas elementares se referem aos processos de evolução comuns aos seres humanos e aos animais superiores e as funções psíquicas superiores à evolução histórica e especificamente humana, conquistas do desenvolvimento do ser social. Portanto, o conceito de signo encontra

seu real significado diante da conduta humana na função instrumental que assume. E diante dessa função é que se posiciona o conceito de atividade mediadora:

[...] um tipo de atividade que permite aos que participem dela exercerem entre si, a partir de suas propriedades essenciais, uma influência recíproca da qual depende a construção de seu objetivo. Portanto, a mediação ultrapassa a relação aparente entre coisas, penetrando na esfera das intervinculações entre as propriedades essenciais das coisas. [...] a mediação é interposição que provoca transformações, encerra a intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento; enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico. (MARTINS, 2015, pp. 46-47).

Compreendendo o conceito da categoria mediação, é importante salientar que a escola problematizadora não é aquela na qual os professores orientam e instruem seus alunos na resolução das atividades, na resolução de problemas, explicando como devem proceder para realizar essas atividades, pois o ato de explicar não é sinônimo de ensinar e muitas vezes não provoca ampliação qualitativa do pensamento.

Tampouco é aquela que parte das Metodologias Ativas que estão sendo impostas nas escolas por meio de projetos empresariais e também por meio do próprio Estado nas formações que são dirigidas aos professores e que precisam ser implementadas em salas de aula no intuito de levar os alunos a serem os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, a aprenderem por si próprios a partir de problemas que eles desejam resolver, de dúvidas que eles tenham, de conteúdos que eles queiram saber.

A escola problematizadora é aquela que realmente problematiza a aprendizagem, pois a aprendizagem tem a ver com o processo de ensino. Aquela que considera a mediação a partir do pensamento de Vigotski como apresentada por Wihby (2021) como não sendo apenas a mediação dos docentes, mas “[...] a linguagem, os instrumentos, os signos produzidos pela humanidade como elementos mediadores para a aprendizagem, para o desenvolvimento psíquico.” Mediar, segundo Wihby (2021), é estar com o estudante, é provocar atividade de pensamento, é colocar o estudante em conflito com suas certezas ou reafirmando os seus conhecimentos, é proporcionar desconfiância por meio de uma interlocução em que os professores ao mediar identificam o momento de perguntar, o momento de ouvir, o momento de desencadear dispositivos de negação, de afirmação como

ações significativas de quem pretende realmente realizar a mediação entre o conhecimento traduzido na linguagem dos conteúdos escolares e o estudante. É compreender que o estudante precisa ser colocado nos desafios que o próprio sujeito mediador enfrenta enquanto ser que também está em constante processo de atividade mental.

E a escola que problematiza compreende isso, sendo aquela que permite o debate, o confronto de ideias, e nesse sentido, concordamos com Maia (2011, p. 153) quando diz não querer o consenso, pois “[...] ele para nada serve, antes prefiro o dissenso, a discrepância... Esses alimentam o debate, geram o movimento, põem em dúvida o que parece correto... E aí, somente aí, pode surgir o novo [...]”.

É possível depreender, portanto, que a aprendizagem e o desenvolvimento da criticidade que permitem o salto qualitativo no desenvolvimento do estudante acontecem por meio do processo de mediação. Para Verdinelli e Gasparin (s/d, p. 7) “[...] o que vai dar criticidade ou não são as relações que o sujeito vai estabelecer pela provocação do outro e do meio. Nesse sentido, há a necessidade do papel do professor entre o educando, o objeto de conhecimento e a realidade.”.

Outros importantes elementos que se relacionam com a escola problematizadora se referem às estratégias didáticas utilizadas pelos professores em sua prática pedagógica e a autonomia da qual gozam esses profissionais e a própria escola.

Pensar sobre a didática mostra-se como algo extremamente relevante para a garantia do ensino de qualidade para todos os estudantes, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, que frequentam as escolas públicas. Abrantes (2018, p. 99) postula a tese de que “[...] a relação do estudante das classes populares com os conhecimentos elaborados (complexos), mediado por um método didático, é uma das dimensões da luta pela emancipação humana.”. Desse modo, é essencial que se considere uma didática crítica que aborde o método pedagógico como um sistema teórico-prático, portanto a didática elaborada a partir dos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, mas não de forma fragmentada como a proposta por Gasparin (2002). É importante salientar que Gasparin contribuiu significativamente para a elaboração da Didática Histórico-Crítica, sendo este um material utilizado por muitos professores e pedagogos, especialmente no estado do Paraná, no entanto, como observado por Galvão, Lavoura e Martins (2019) há limites e equívocos que precisavam ser superados:

[...] o problema central da obra: um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síncrese à síntese pela análise, reduzindo o fundamento do método a procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada do método pedagógico e da didática histórico-crítica em passos estanques e mecanizados. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 120).

A Didática Histórico-Crítica concebida por Galvão, Lavoura e Martins (2019), diferentemente da elaborada por Gasparin, se configura como uma didática que assume a lógica dialética por considerar o movimento da realidade e suas contradições e debate fundamentos que não se apresentam como um receituário de como organizar e ministrar as aulas, mas possibilitam:

[...] a reorganização da didática sob a coerente base teórica da pedagogia histórico-crítica, sobretudo quanto à sua caracterização de mediação no seio da prática social global e de sua propositura metodológica edificada no materialismo histórico-dialético. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 3).

Os autores elaboraram cinco fundamentos da Didática Histórico-Crítica considerando o método pedagógico como:

[...] um conjunto articulado de fundamentos lógicos que alicerçam toda a organização e o desenvolvimento do trabalho educativo com vistas a orientar o agir do professor na apreensão das múltiplas determinações constitutivas da dinâmica, da processualidade e das contradições da relação entre o ensino e aprendizagem. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, pp. 138-139).

O primeiro fundamento caracteriza a Didática Histórico-Crítica como uma atividade que não pode desconsiderar a dimensão ontológica, ou seja, de que o trabalho educativo é uma atividade humana e se relaciona diretamente com a capacidade de cada professor e professora identificar em sua área de conhecimento e disciplina curricular “[...] os elementos que compõem a estrutura de dinâmica e funcionamento de sua atividade prática pedagógica [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 139). E para isso devem delimitar a finalidade do ensino (objetivos do planejamento / para que ensinar), os objetos do ensino (respectivos conteúdos / o que ensinar), as formas de ensino (metodologia / como ensinar) e o destinatário (a quem ensinar) dentro de um processo intencional que precisa

considerar as condições objetivas do trabalho visando que a “[...] unidade contraditória entre as especificidades do ensino e da aprendizagem ocorra [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 139), ou seja, que considere o ensino desenvolvido pelos professores e a aprendizagem realizada pelos estudantes.

O segundo fundamento considera que uma Didática Histórico-Crítica reconhece de forma dialética a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico, concretizando, dessa forma:

[...] o conceito de educação como mediação da prática social global, possibilitando a efetiva incorporação, por parte dos indivíduos singulares, de todo um acervo de conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos pela humanidade e sintetizados na universalidade da prática social. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 144).

Ainda segundo os autores, a exigência de professores com pleno domínio do objeto do conhecimento e seus conteúdos a ser ensinado aos estudantes se configura como o terceiro fundamento e está intrinsecamente relacionado ao fundamento anterior, pois é necessário esse domínio para que professores possam realizar adequadamente o processo de transmissão de conhecimentos de modo organizado e sistematizado garantindo aos estudantes a assimilação do conhecimento objetivo convertido em saber escolar. Saviani (2018a, p. 45) ao defender a prioridade dos conteúdos postula que eles “[...] são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa.”.

Como quarto fundamento, os autores advogam que a didática histórico-crítica, o ato de ensinar, é delineada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino sistematizada na lógica dialética, pois entendem que “O eixo e a dinâmica do ato de ensinar possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.146). O eixo de ensino se refere ao que a escola pretende ensinar aos estudantes e por meio de quais reflexões pedagógicas isso acontecerá, sendo capaz de promover um salto qualitativo de pensamento dos estudantes.

A capacidade intelectual dos alunos de constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social vai sendo formada e desenvolvida à medida que o ensino dos objetos de conhecimento e

respectivos conteúdos escolares vai ocorrendo ao longo do processo da vida escolar. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 150).

Os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) tomam por referência para a prática de ensino histórico-crítica os ciclos de escolarização proposto pelo Coletivo de Autores (2012)²⁸, nos quais o primeiro é o Ciclo de Identificação de dados da realidade em que os estudantes se encontram num nível sincrético de pensamento, o segundo é o Ciclo de Sistematização dos dados da realidade no qual há um avanço do conhecimento da realidade por meio de novas capacidades intelectuais; o terceiro é o Ciclo de Ampliação dos dados da realidade em que o estudante já inicia o processo de avanço para graus de generalizações mais abstratas e, por fim, o quarto é o Ciclo de Aprofundamento dos dados da realidade que permite ao estudante superar o conhecimento do objeto em suas formas fenomênicas aparentes, pois já é capaz de explicar teoricamente as relações essenciais do objeto estudado. Ao considerar os ciclos é possível compreender o ato de ensinar como um processo sistemático em que parte-se da representação sincrética do objeto do conhecimento para, por meio da análise, atingir a concreção do objeto, o concreto pensado.

Quanto à dinâmica do ensino, Galvão, Lavoura e Martins (2019) também buscam referências no Coletivo de Autores (2012) e em Gama (2015)²⁹ e apontam que pode ser entendida pela articulação de três essenciais elementos do processo de ensino e aprendizagem:

O trato com o conhecimento refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica [...] a organização escolar, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos) e, com a normatização escolar, que representa o sistema de normas, leis e orientações político-pedagógicas e regimentais de ensino. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 151).

²⁸ Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado pela primeira vez em 1992, pela editora Cortez.

²⁹ GAMA, C. N. Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

E, por fim, o quinto e último fundamento da Didática Histórico-Crítica identifica o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos no centro de um único e indivisível movimento.

Durante as atividades pedagógicas os estudantes são os aprendizes, que num processo lógico de aprendizagem se apropriam do conhecimento, porém, necessitam de um par mais experiente que realize um processo intencional de mediação para conduzi-lo ao nível mais elevado de conhecimento, superando desse modo os limites determinados pelo cotidiano, sendo este, o professor que realiza a atividade de ensino. “Quanto mais o ensino se efetiva e se institui como uma atividade mediadora da relação sujeito-objeto, mais o aluno é capaz de saturar o objeto de determinações, mais ele o capta de maneira concreta.” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 155). A concreção é, por parte do estudante, a compreensão do vir a ser do objeto do conhecimento, ou seja, ocorre quando o estudante incorpora os eventos de processualidade, mutabilidade e historicidade que possibilitaram ao conhecimento se encontrar no nível atual e a compreender o devir do objeto/fenômeno do conhecimento. Levar o estudante a desenvolver essa compreensão é o que relaciona de maneira dialética problematização - instrumentalização - catarse, ampliando a possibilidade de relações que o estudante pode alcançar.

Portanto, para os autores (2019, p. 157) fundamentados em Martins (2013):

[...] a didática histórico-crítica visa materializar o denominado ‘duplo trânsito’ requerido pelo ‘bom ensino’: um ato de ensinar que reconhece as distintas posições existentes entre professor e alunos no ponto de partida da prática pedagógica enquanto uma heterogeneidade real, mas que ao se realizar concretiza-se como interposição que provoca transformações, podendo alcançar outros níveis de posições existentes entre tais sujeitos e a própria prática social, expressando-se em uma homogeneidade possível.

Ou seja, é um processo de mediação entre docente e estudante que reconhece as diferenças presentes no conhecimento sincrético entre os dois indivíduos que participam do movimento de ensino e aprendizagem enquanto busca a sua superação objetivando a síntese do conhecimento.

O caráter democrático da escola é outro pilar essencial para que essa se consolide como problematizadora, seja necessariamente cidadã, humanizada, na

qual todos se sintam partícipes. Silva (1998) versa sobre que escola seria essa, com quais características:

Que essa escola e esses professores julguem, mas também abram-se para os julgamentos de cunho democrático em todas as suas esfera de atividades! Que essa escola e esses professores avaliem, mas também agilizem avaliações provenientes de seus diferentes interlocutores: alunos, funcionários e pais de família! Que essa escola e esses professores critiquem, mas também instalem em todos os pontos da organização escolar a possibilidade de crítica e debates visando o esclarecimento, a análise e o posicionamento democrático de todos! Que essa escola e esses professores assumam de uma vez por todas que os conflitos são os grandes propulsores da mudança e que naqueles ambientes onde os conflitos têm residência sadia a criticidade vigora, viceja e obviamente concretiza exemplos e testemunhos passíveis de multiplicação. (SILVA, 1998, p. 38-39).

Uma escola como tal se constitui como um espaço que ensina e provoca os estudantes a atuarem ativa e democraticamente enquanto indivíduos que a representam, identificando o que precisa ser modificado, tomando decisões e agindo para que as transformações ocorram.

Uma escola que problematiza as questões de cunho social e os conhecimentos que pretende transmitir aos seus alunos com o intuito de instrumentalizá-los com a produção mais ricamente elaborada pela humanidade ao longo dos anos não pode abdicar de ser democrática, são instâncias que não se dissociam. E o ensino da leitura crítica reside justamente nesse ponto, pois não há como formar leitores críticos se o espaço de formação leitora não for crítico e democrático. Silva (1998, p. 29) afirma que:

[...] existe uma relação indissolúvel entre a leitura crítica e a escola problematizadora - uma escola que põe em questão os temas tratados no seu currículo e que, de maneira nenhuma, bloqueia o surgimento de conflitos ou a defesa de convicções em todos os seus níveis e instâncias.

Para Verdinelli e Gasparin (s/d, p. 2):

[...] é função da escola instrumentalizar o aluno para que analise criticamente as informações, uma vez que elas vêm fragmentadas, aligeiradas e nunca são neutras; estão carregadas de ideologias neoliberais. É preciso promover uma educação e uma escola articulada com a problemática mais ampla da sociedade e suas

diferentes práticas, transformar a escola em um espaço onde se formem alunos críticos, que pensem, analisem e sejam capazes de compreender os processos sociais, fazendo as relações necessárias entre estes e o conteúdo da sala de aula. É importante formar um sujeito que considere o processo histórico, que analise o contexto social, que reivindique seus direitos e se organize para concretizá-los.

Para Saviani (2020, p. 10) uma escola democrática tem o papel de “[...] viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada [...]” para que assim cada indivíduo possa agir de modo consciente e crítico na sociedade, se libertando da dominação já que passaria a dominar o conhecimento, um dos modos de dominação dos dominantes.

Maia (2015a, p. 23) considera que

[...] é preciso instrumentalizar as classes menos favorecidas para a luta social que possibilitará libertar os seres humanos das condições de exploração em que vivem e que tantas mazelas trazem a essa sociedade. A contribuição da escola e do processo pedagógico torna-se vital. Ainda que não resolvam o problema, essa instituição é parte inequívoca da solução.

Atrelado ao caráter democrático da escola, sustenta-se a essencial autonomia docente que vem a cada dia mais sendo intencionalmente contida por um processo que “[...] reflete o espírito de racionalização tecnológica de ensino, na qual o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa.” (CONTRERAS, 2012, p. 41). E isso ocorre por meio das formas burocráticas com as quais o Estado exerce o controle sobre os professores, gerando excesso de trabalho e pouco tempo para formação e planejamento qualificados. Há também que se considerar os processos de controle ideológico, esses podem ser verificados quando, por exemplo, a SEED oferta cursos formativos com o objetivo explícito de instrumentalizar os docentes quanto ao uso de ferramentas tecnológicas que podem modernizar as aulas e gerar mais interesse nos estudantes, mas que implicitamente podem indicar manipulação desses profissionais, tornando-os meros executores de aulas já planejadas. Contreras (2012, p.57) aponta essa situação ao afirmar que: “[...] há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional.”

Contreras (2012) discute que é preciso que professores tenham clareza de que sua atuação não é uma decisão unilateral, mas sim uma prática simultânea de fatores históricos, culturais, sociais, institucionais e trabalhistas e nesse sentido cabe a eles responderem às imposições curriculares e administrativas de modo mais adaptativo ou crítico. Os professores não determinam a prática, mas podem questioná-la, problematizá-la e assim enfrentar o processo de cooptação ou ainda de exclusão a que vem sendo submetidos. É necessário compreender criticamente as contradições que se aplicam ao ensino e à sociedade para que autonomamente possam se posicionar e pensar como “[...] estes contextos condicionam e mediam seu exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos.” (CONTRERAS, 2012, p. 93). Desse modo, o autor afirma que:

Apenas reconhecendo sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de conhecimento profissional em relação ao conteúdo de sua profissão, bem como sobre os contextos que condicionam sua prática e que vão além da aula, os professores podem desenvolver sua competência profissional, entendida mais como uma competência intelectual [...]. (CONTRERAS, 2012, p. 93-94).

É forçoso que, na busca por sua autonomia, os professores superem a concepção do professor como profissional técnico, na qual o seu reconhecimento enquanto profissional se relaciona ao conhecimento de procedimentos e sua aplicabilidade adequada ao ensino, sendo explicitado por Contreras (2012, p. 105-106) como o domínio de uma perícia que “[...] se encontra no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.”.

São perceptíveis características desse profissional nas instituições de ensino atualmente e o seu desenvolvimento é estimulado administrativamente e também pelas políticas educacionais organizadas pelo Estado capitalista a serviço dos interesses da classe dominante. Maia (2015, p. 122) explica que

[...] o estado capitalista elabora e impõe políticas educacionais comprometidas com esses interesses e, dessa forma tende a regular as ações educativas para formar indivíduos acríticos, descomprometidos e alienados do seu papel de cidadão.

Para notá-las, basta observar atentamente a inserção das Metodologias Ativas por meio das formações ofertadas pela SEED ao longo dos dois últimos anos, também as orientações e formações com vistas a preparar professores e, por consequência, os estudantes para as avaliações externas e ainda a própria BNCC que orienta o trabalho educativo com base no desenvolvimento de habilidades e competências. Busca-se, explicitamente, uma concepção produtivista do ensino, entendendo-se “[...] o ensino e o currículo como atividade dirigida para alcançar resultados ou produtos predeterminados.” (CONTRERAS, 2012, p. 107).

Visto desse modo, os docentes não questionam as aspirações do ensino, do ato educativo, apenas buscam reproduzir as orientações elaboradas por especialistas de forma eficaz, cerceados de sua autonomia.

Superando esta concepção, esses profissionais necessitam se identificar como intelectuais críticos, questionando

[...] criticamente sua concepção da sociedade, da escola e do ensino, o que significa não só assumirem a responsabilidade pela construção e utilização do conhecimento teórico, mas também terem o compromisso de transformação do pensamento e da prática dominantes. (CONTRERAS, 2012, p. 173).

Contreras (2012) explica que a ideia dos professores como intelectuais foi melhor abordada por Giroux (1990)³⁰ para definir o trabalho docente como tarefa intelectual, desvinculando-o das concepções técnicas e instrumentais e que para ele essa ideia se relaciona com a de “autoridade emancipadora” que deve estar ligada às ideias de liberdade, igualdade e democracia. Destarte:

As escolas se transformam em “esferas públicas democráticas”, ou seja, em lugares onde os alunos aprendem e lutam coletivamente por aquelas condições que tornam possível a liberdade individual e a capacitação para a atuação social. E os docentes são encarados como “intelectuais transformadores”, já que não se trata só de um compromisso com a transmissão de um saber crítico, mas com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente. (CONTRERAS, 2012, p. 175).

Em suma, são essenciais os elementos já citados que necessitam ser considerados e trabalhados para que, por meio do ensino produzido por uma escola

³⁰ GIROUX, H. A. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona / Madri: Paidós / MEC, 1990.

problematizadora possa ter início o processo de transformação social, e para além deles, fica muito clara a necessidade de “[...] incluir a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática nos processos de formação e de formação continuada dos professores.” (MAIA, 2015a, p. 24), pois os professores, para que possam atuar de modo crítico e consciente, também precisam ser instrumentalizados, precisam se relacionar com a teoria e a prática pertencentes ao dinamismo objetivado no processo de apropriação do conhecimento.

E a leitura crítica decorre desse trabalho sistemático, intencional e crítico nas instituições escolares, que sendo instituições sociais vivenciam e reproduzem também as contradições presentes na sociedade.

Parece evidente que para formar leitores críticos que possam atuar e interferir na prática social é necessário que professores também sejam leitores críticos e com uma qualificada formação teórico-prática. É neste ponto que a escola vivencia uma de suas contradições: a educação que deveria formar a consciência crítica nos estudantes reproduz os interesses do capital formando e conformando os jovens ao modelo da sociedade atual. Os representantes do Estado, eleitos pela população que, de modo geral, possui uma formação acrítica e alienada, interferem negativamente de modo intencional na formação docente e esses profissionais que passam por um processo formativo inicial e contínuo muitas vezes pobre e alienado reproduzem esse movimento alienante em sua prática pedagógica. Dessa forma, o Estado e a classe dominante mantém a hegemonia e o controle sobre a classe trabalhadora.

Para Maia (2015, p. 50):

A influência ideológica sobre a sociedade contemporânea inviabiliza a consciência crítica, levando as pessoas a assumirem valores sem questioná-los, o que impede a percepção das contradições da sociedade de classe, desqualificando, muitas vezes, uma análise consistente do sistema social.

Nesse sentido, observa-se mais uma contradição: se a escola não orienta a leitura crítica, não forma a consciência crítica, a consciência filosófica (SAVIANI, 2013b) e isto porque está alienada, reproduzindo os interesses do capital, portanto a necessidade de se trabalhar com a leitura crítica para superar essa condição.

É neste sentido que, a princípio, numa atuação individual que precisa se tornar coletiva é importante que professores iniciem um movimento de

aprofundamento teórico sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, sobre a importância da leitura para a apropriação do conhecimento e do desenvolvimento da consciência crítica e de domínio dos conteúdos que precisam transmitir aos estudantes.

A formação continuada, a discussão entre os pares de textos relevantes, a percepção da consciência de classe e da própria prática social precisa ser desenvolvida entre professores, pois esses profissionais críticos poderão formar seres humanos críticos.

Professores ao exercerem a crítica serão capazes de realizar um trabalho para além do que postula a BNCC, para além da formação ideológica realizada pela SEED, com foco no ensino dos conteúdos relevantes e clássicos necessários para a formação humana dos estudantes e que utilizarão todas as aulas, todos os textos não como pretextos para ensinar o conteúdo, mas como fontes de saber, de discussão, de interação social, de reconhecimento de classe e de libertação.

A leitura crítica de textos amplia a leitura crítica de mundo e permite que as ações realizadas pelos indivíduos iniciem um processo de transformação social. Sabe-se que a formação crítica dos estudantes não transforma a sociedade, porém sem ela nada poderá ser feito em relação ao necessário enfrentamento dessa sociedade desigual e excludente.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Projeto Político Pedagógico e currículo: contradições entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Base Nacional Comum Curricular - Análise documental e observacional

Para Saviani (2020, p. 11) “[...] a educação é inerente à sociedade, surgindo do mesmo processo que deu origem ao homem. Desde que o homem é homem, ele vive em sociedade e desenvolve-se pela mediação da educação.”, desse modo, é possível perceber a relevância do espaço escolar e do trabalho nele desenvolvido de maneira sistematizada por meio da organização escolar para a manutenção ou transformação da sociedade.

Para isto toda a ação escolar, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas brasileiras tem seu aporte em teorias pedagógicas e documentos federais, estaduais e municipais que norteiam as políticas educacionais normatizando assim o que pode e deve ser ensinado e de que forma isto deve acontecer, por meio dos currículos. Chagas e Maia (2020, p. 1950) entendem “[...] que esses dois importantes componentes devam dialogar entre si [...]”. Os documentos norteadores devem encontrar na teoria pedagógica que fundamenta o trabalho de uma instituição escolar um apoio basilar para as ideias que traz em si para que o currículo possa cumprir o seu papel, qual seja o de orientar:

[...] o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção de conteúdos para um determinado fim, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de uma nova sociedade.” (ORSO; MALANCHEN, 2016, p. 2).

No entanto é possível observar já na apresentação do PPP da instituição pesquisada uma organização contraditória do documento, pois aponta que ele foi “[...] construído em sua totalidade e todo pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] e fundamentado no princípio da Teoria Histórico-crítica e Histórico-cultural [...]” (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 6-7).

A Pedagogia Histórico-Crítica apontada como aporte no PPP da instituição é apresentada por Saviani (2018a, p. 55-56) como:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares (que) valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior, estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Portanto, uma pedagogia que valoriza o conteúdo, o saber sistematizado, a transmissão de conhecimento e o trabalho do professor. Uma pedagogia que pensa a educação para “[...] contribuir para a liberdade humana.” (DUARTE, 2020, p. 37). Para Orso e Santos (2020, p. 175) uma pedagogia que se institui “No âmbito da defesa da educação pública, da escola pública, da relevância do professor e da socialização dos conhecimentos historicamente acumulados [...]”.

Teoria que se contrapõe às propostas neoliberais de educação, como as que constam na BNCC, documento normativo definidor de aprendizagens essenciais que buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de 10 competências gerais (BNCC, 2018.). Zank e Malanchen (2020, p. 131) postulam que a “[...] a concepção de formação que norteia a BNCC é fundamentada numa racionalidade utilitária e pragmática, direcionada por interesses empresariais” e ainda que:

[...] a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da função da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista, que tem por objetivo a formação para o emprego e não a formação para o trabalho direcionado à emancipação humana. (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 131).

Citando Barreiros (2017), Zank e Malanchen (2020, p. 135) apontam que as discussões para a organização da Base tiveram início em 2009, quando se justificava a necessidade de que fossem desenvolvidas as mesmas habilidades em todos os estudantes do Brasil como direito e também como resposta às críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais e de certa forma às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica que também não foram efetivas, o que resultou

em altos índices de evasão escolar e baixos índices de aprendizagem nas Avaliações Externas.

Por esse motivo as autoras compartilham do posicionamento de Saviani ao afirmar que “[...] a elaboração da nova base comum curricular tem como função principal organizar os conteúdos e o trabalho escolar a fim de atender à necessidade de melhores resultados nas provas padronizadas de avaliação externa.” (ZANK, MALANCHEN, 2020, p. 136).

A elaboração da BNCC foi orientada de forma específica por Organismos Internacionais, dentre os quais, o Banco Mundial, a OCDE e a UNESCO e estabelecida “[...] no contexto de mudanças econômicas e, portanto, no reordenamento das relações sociais sob a defesa da globalização do capital e da ideologia neoliberal.” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 3). Nesse sentido, participaram de sua formulação e implementação grupos e instituições nacionais de educadores, empresários, organizações não governamentais e Estado. Mattos *et al.* (2020, p. 218) afirmam que “Apesar do discurso ético e humanista, pode-se afirmar que a BNCC se insere no movimento de transferência das funções do Estado relativas às políticas sociais para a sociedade civil com e sem fins lucrativos.” e ainda acrescenta que este discurso “[...] cumpre apenas a função política de cooptar o consenso em relação à BNCC e de ocultar seus vínculos com a reprodução da fase atual de acumulação flexível, financeira e neoliberal do capitalismo.” (2020, p. 219).

Esse movimento advém do campo empresarial decorrente da reorganização do processo produtivo, e é possível compreender a partir de Saviani (2019b, p. 438) que “[...] nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência, e nas escolas procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas.” Ainda segundo Saviani (2019b, p. 439) percebe-se a redefinição dos papéis do Estado e das escolas, que se vêem “[...] diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade.”

Duarte aponta que para os neoliberais a educação escolar:

[...] deve assumir uma perspectiva neutra e objetiva, de maneira que os professores limitem-se a ‘passar conteúdos’ desprovidos de

posicionamentos político-ideológicos e façam com que seus alunos adquiram conhecimentos e habilidades úteis. (DUARTE, 2020, p. 33).

E ainda “[...] deve evitar a todo custo os currículos escolares e os professores que intencionem conduzir os alunos no processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica [...]” (DUARTE, 2020, p. 43).

Para Saviani (2020, p. 9) “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. [...] é, portanto, uma escola funcionando, isto é, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.”. Deste modo, propõe que os conteúdos essenciais que devem compor os currículos de toda a educação básica devem tomar como referência o conceito de trabalho como princípio educativo para se atingir o objetivo da educação, que interpreta a partir de Gramsci como o de “[...] conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.” (SAVIANI, 2020, p. 29).

Duarte (2020, p. 38) levanta outra vertente do currículo ao indicar suas limitações, afirmando que os currículos escolares são sempre elaborados a partir de conhecimentos selecionados com base no patrimônio cultural existente e que essa seleção ocorre por meio de um conjunto de fatores limitantes, como os critérios para se determinar a adequação de cada conteúdo a cada faixa etária, ao tempo dedicado à educação, à quantidade de dias letivos e à divisão do tempo entre as diversas disciplinas, a priorização de tipos de conhecimentos considerados mais relevantes e que, portanto os estudantes acabam por ter acesso a apenas uma reduzida parcela dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Essa análise permite que se conteste energicamente um documento que venha a fragmentar e a reduzir ainda mais essa parcela de conhecimentos a qual os estudantes têm direito.

Para Lazaretti (2020, p. 114):

O currículo é um instrumento norteador, o qual demarca intenções e escolhas que direcionam a prática pedagógica, como expressão da unidade entre os princípios de orientação e os princípios de execução. Significa que há um posicionamento político, ético e filosófico que demanda responder ao seguinte: Para quê? Para quem? Por quê? O quê? Como ensinar?

E ao refletir sobre esta definição, questiona a partir do alinhamento à BNCC o que se espera hoje dos currículos:

[...] em que circunstâncias as instituições e os demais envolvidos com a educação pública poderão criar e elaborar os seus currículos de modo crítico e criativo, de acordo com as suas escolhas teórico-conceituais, em uma perspectiva histórico-crítica? (LAZARETTI, 2020, p. 114).

Ainda mais quando se observa que a construção da BNCC não se dá no sentido do “[...] desenvolvimento da autonomia ou da configuração de uma educação de qualidade e igualitária.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 139), mas sim alinhada a uma proposta de padronização.

Saviani (2018b) destaca que esse movimento vem se fortalecendo e desconstituindo o processo de ensino e de aprendizagem para atender as demandas do mercado internacional:

[...] na situação atual os rumos dos sistemas educativos vêm sendo traçados em termos globais por instituições como o Banco Mundial, o FMI, a OCDE e o BID que vêm impondo a todos os países avaliações padronizadas tendo como subproduto o estímulo à meritocracia e à competição entre as instituições escolares para se posicionar nos rankings decorrentes das referidas avaliações que, por sua vez, reduzem os currículos aos conteúdos mínimos definidos segundo os interesses do mercado. (SAVIANI, 2018b, p. 251).

Ainda para Saviani (2019b) uma das consequências desse processo é a desvalorização docente aliada ao incremento do capitalismo na tentativa de transposição do conceito de “qualidade total”, que intensifica a competição entre os trabalhadores a se empenharem para atingir o grau máximo de eficiência e produtividade, do domínio das empresas para as escolas, no qual

[...] manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2019b, p. 440).

E nesse cenário, ainda tão atual, efetiva-se o desmonte da educação, pois “[...] o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento [...]” (SAVIANI, 2019b, p. 441).

É exatamente nesta conjuntura que se faz urgente a formação dos professores fundamentada em uma teoria crítica como a Pedagogia Histórico-Crítica que consta no PPP da instituição de ensino, para que possam utilizar seus fundamentos no enfrentamento do ideário neoliberal que se encontra postulado na BNCC.

Embora conste no PPP da instituição pesquisada e seja praticamente um consenso de que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui como referencial pedagógico de toda a Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, Orso e Tonidandel (2014, p. 138) afirmam que

[...] está distante, senão ausente das práticas pedagógicas. [...] no Paraná não se institucionalizou uma proposta pedagógica calcada na PHC e muito menos ainda se colocou em prática 'no chão da escola' [...].

Os autores historicizam esse processo de implantação descrito por Baczinski (2011, p. 135) como “[...] um impulso de idealismo pedagógico, necessário, naquele momento de redemocratização da sociedade, aos produtores do novo consenso político conjuntural.” Baczinski também aponta que esses produtores não objetivavam fazer revoluções, mas apenas a manutenção e reprodução do modo de produção capitalista, configurando-se, portanto, apenas como um discurso político que visava gerar identificação com a classe dos educadores que estava fortalecida naquele momento pós ditatorial e desse modo, evitar conflitos.

Orso e Tonidandel (2013) indicam que a aproximação da aplicação dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica com o estado do Paraná principiou no início da década de 1980 quando alguns professores da rede pública do estado do Paraná participaram das aulas de mestrado e doutorado na PUC-SP com o professor Saviani e entrando em contato com a referida teoria promoveram a sua discussão na rede pública do estado. Ao mesmo tempo em que José Richa (PMDB) elaborava seu Plano de Governo (1983-1986) para as eleições ao governo do Paraná ouvindo os educadores que exigiam uma educação mais democrática naquele momento de redemocratização do país, incorpora, então, alguns elementos da Pedagogia Histórico-Crítica no documento.

Eleito para o quadriênio 1987-1990, Álvaro Dias (PMDB) mantém discussão com os educadores e promove algumas reestruturações do currículo, em 1988

implanta o Ciclo Básico de Alfabetização e inicia a sistematização do que seria o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica e publicado em 1990, já que o estado sofria com altos índices de analfabetismo.

No entanto, Orso e Tonidandel (2013, p. 131) afirmam que:

[...] apesar de estar no senso comum dos educadores do Paraná que o Currículo está fundamentado na PHC, mesmo a partir de uma análise rápida, já é possível constatar que ele não se compõe de uma 'orquestra de uma nota só', não se trata de uma proposta unitária e coerente. Sua organização e articulação, bem como sua fundamentação revela um caráter forte eclético, para dizer o mínimo, que passa por Karl Marx, pelo construtivismo de Jean Piaget e traz também algumas referências (poucas) da PHC, dentre muitas outras.

No governo de Roberto Requião (PMDB) o Currículo Básico começou a ser implementado e no ano de 1991 foram impressos e entregues às unidades escolares 90.000 exemplares, mas segundo Orso e Tonidandel (2013) se em sua elaboração o Currículo Básico já não continha uma proposta clara da Pedagogia Histórico-Crítica, no governo Requião sofreu ainda mais alterações e fragmentações, passando por uma primeira revisão já em 1992 e dessa forma, com a publicação do documento governamental "Paraná: construindo a escola cidadã", destacou-se que a educação do Paraná deveria valorizar proposições pedagógicas plurais e não seguir uma única concepção filosófica de educação com o objetivo de não se instituir autoritária.

No entanto é importante salientar que não poderia ser considerada autoritária, pois fora uma reivindicação da classe dos educadores, mas a intenção era a de esvaziar a proposta transformadora e revolucionária da Pedagogia Histórico-Crítica e assim desmobilizar a classe docente.

Para Baczinski (2014) a trajetória da Pedagogia Histórico-Crítica na educação da rede estadual pública do Paraná não pode ser desconsiderada, no entanto é preciso compreender que embora, institucionalizada pelo Currículo Básico, não foi plenamente implementada e ao longo dos anos houve momentos de interrupção e até mesmo de substituição por outras teorias. E é exatamente em um desses momentos que a educação se encontra: a Pedagogia Histórico-Crítica ainda consta nos documentos escolares e *sites* oficiais do estado do Paraná, mas o Referencial Curricular do Paraná, documento ainda em sua versão preliminar e elaborado a

partir da BNCC, segundo consta no portal Dia a Dia Educação³¹ será a diretriz para a reorganização dos currículos no Paraná, pois contemplará as definições da BNCC e o contexto paranaense, apontando princípios, direitos e orientações para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental no Estado (PARANÁ, 2021a).

Infere-se, portanto, que o processo de apagamento e ecletismo que confunde e descaracteriza a Pedagogia Histórico-Crítica nos currículos e nos PPPs torna-se mais evidente, e por consequência, mais urgente que os professores apropriem-se de uma formação científica e rigorosa para que possam analisar criticamente esses documentos, assim como sua prática para que tenham condições de realizar o trabalho educativo intencional e humanizador, que

[...] ensine a todos de maneira igualitária, que seja capaz de elevar os educandos do senso comum para uma consciência filosófica, que forme sujeitos capazes de agir politicamente em prol da superação deste modelo de sociedade [...] (BACZINSKI, 2014, p. 203).

Faz-se necessário neste momento que o trabalho educativo aconteça para além destes documentos federais e estaduais, e isso é possível porque segundo a fala de Galvão no curso virtual de Pedagogia Histórico-Crítica: ciência, currículo e didática (2021) em vídeo publicado no *Youtube*, Canal HISTEDBR, são documentos vazios de conteúdo o que possibilita aos docentes preocupados em garantir o conteúdo, ensinar sempre mais, nunca menos do que neles está posto. Então, garantir a transmissão dos conteúdos clássicos e organizar as melhores formas para transmiti-los, preocupando-se com a intencionalidade, com a aprendizagem e emancipação dos estudantes são possibilidades de superar a proposta da BNCC. O esvaziamento da BNCC não é impeditivo para que o trabalho fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica aconteça.

Para isso, é essencial que os professores se organizem para estudar, analisar e se aprofundar nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica para que possam alcançar, como classe, a modificação desses currículos, para que o trabalho se torne menos alienado. É preciso repensar o currículo, repensar o planejamento por meio de uma ação organizada e coletiva, pois como todo documento, é datado, é

³¹ O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, com o objetivo de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/>.

resultado de um momento histórico, das condições materiais em que vivemos, por isso mesmo, provisório e é importante que seja compreendido nesse contexto.

Saviani (2018b, p. 251) incentiva essa organização coletiva ao propor que:

Necessitamos, então, coordenar melhor nossas ações em direção a uma práxis efetivamente coletiva intencionalmente conduzida. Ou seja, cada um de nós deve participar de um trabalho coletivo constituindo-se numa unidade que se articula com outras unidades para resultar na síntese das múltiplas determinações que caracteriza a totalidade (realidade concreta) da educação na perspectiva histórico-crítica.

Ao realizar essa problematização coletiva, espera-se que quanto mais envolvidos na discussão estiverem os professores, a depender do compromisso docente destes, torne-se uma possibilidade que fiquem mais instrumentalizados e possam saltar qualitativamente na produção escrita do currículo. Isso torna o documento humanizado e vivo, pois é elaborado por todos aqueles que pensam o currículo, ampliando o debate teoricamente para além da prática do senso comum, mas considerando sempre a prática social dos professores e estudantes, tornando-o um material de referência e consulta para os profissionais da educação.

Para Saviani (2012, p. 3) o campo da educação é composto por duas importantes dimensões: a técnica e a artística:

Pela dimensão técnica, é possível extrair dos enunciados e princípios da teoria da educação, determinadas regras que devem ser seguidas na realização do ato educativo. Essa é a forma que se manifesta na composição dos programas escolares das diversas disciplinas nos quais se definem os objetivos a serem atingidos, os conteúdos a serem estudados e os procedimentos que serão adotados nas aulas dia-a-dia, semana-a-semana, mês-a-mês, ao longo de todo o período letivo a fim de viabilizar o estudo dos conteúdos e, assim, atingir os objetivos que justificam o ensino daquela disciplina. No entanto, o trabalho educativo, além da dimensão técnica, contém também, uma dimensão artística. Ou seja, a obra educativa se reveste de um alto grau de originalidade que dita ao educador determinadas regras de caráter intrínseco que, portanto, não são suscetíveis de serem compendiadas externamente para sua aplicação mecânica na realização prática da tarefa educativa. Esse aspecto artístico que em condições normais convive com o aspecto técnico exigindo do professor que encontre a medida adequada de combinação das regras intrínsecas e extrínsecas na realização de sua tarefa, em determinados momentos pode se manifestar de forma mais saliente.

Destarte, é neste ponto de convergência, de dialética entre técnica e arte que a Pedagogia Histórico-Crítica atua no enfrentamento desse movimento de esvaziamento do currículo escolar e desvalorização dos professores, compreendendo que esses processos se articulam à desvalorização da ciência e da filosofia que são conhecimentos altamente elevados e que permitem uma compreensão mais significativa e mais profunda da realidade, indo além da aparência, buscando a essência dos fenômenos. Portanto, é importante perceber a ciência e a filosofia como elementos fundamentais que aliados à técnica e arte possibilitam aos docentes, enquanto agentes disseminadores do conhecimento, lutar contra essa perspectiva de esvaziamento e desvalorização, permitindo a estes profissionais elaborarem suas aulas a partir dos conteúdos que se encontram presentes no currículo, mas atribuindo a eles, além do domínio técnico que se faz necessário, uma ampliação pela via da originalidade, da ciência e da filosofia não se permitindo um processo de repetição mecânica de procedimentos para se desenvolver competências e habilidades, como exposto na BNCC, mas sim para, a partir deles, permitir ao estudante uma formação integral.

Acresça-se ainda ao processo de enfrentamento ao esvaziamento e desvalorização da educação, a dimensão política da educação, a qual reside na função de socialização do conhecimento, pois é atuando na especificidade que lhe é particular que a educação cumpre sua função política. (SAVIANI, 2018). E especificamente em relação à opção política assumida pela Pedagogia Histórico-Crítica, a questão educacional está sempre relacionada ao problema do desenvolvimento social e das classes, pois se defende a transformação da sociedade. (SAVIANI, 2013b).

Saviani também destaca o papel do professor neste processo como alguém que “[...] não poderia ser apenas um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser também alguém que se posicionasse ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento” (SAVIANI, 2012, p. 4). Ou seja, um profissional que, de posse de uma formação sólida, tenha condições de se aperfeiçoar, buscar conhecimentos que lhe permitam ascender cultural e intelectualmente para além da formação ideológica e intencionalmente dirigida para a conformação aos interesses neoliberais ofertada pelos órgãos gestores. Essa percepção é extremamente importante para que possa problematizar as necessidades dos estudantes e as suas próprias para superar o

que está posto no currículo e selecionar os conteúdos mais qualificados para que os estudantes possam realizar o salto qualitativo necessário em seu aprendizado que os permita agir crítica e responsavelmente em sua prática social, pois como afirmam Galvão, Lavoura e Martins (2019) a Didática Histórico-Crítica exige professores que dominem plenamente os conteúdos que necessitam ser ensinados aos estudantes considerando sempre a tríade conteúdo-forma-destinatário, “[...] elementos que deverão pautar todo o processo educacional, especialmente no trabalho didático [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p.85).

Essa compreensão é importante porque assegura por meio dos conteúdos que se constituem como tema central para a Pedagogia Histórico-Crítica e das relações pedagógicas consideradas para a formação da humanidade nos indivíduos, contestando interpretações equivocadas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica ser uma pedagogia conteudista que se centra apenas nos conteúdos, descuidando-se das formas de transmissão, assim como da assimilação pelos estudantes.

A análise documental do PPP da instituição pesquisada e da BNCC aconteceu com o objetivo de identificar aspectos relevantes sobre o aporte teórico da escola e sua abordagem sobre a formação continuada docente, e também sobre a concepção de leitura que esses documentos trazem.

O PPP, segundo Vasconcelos (2006, p. 17) é o plano global da instituição, construído coletivamente e sempre provisório, pois continua a ser aperfeiçoado que define com clareza o tipo de ação educativa que se pretende realizar tendo por base a intencionalidade e a leitura da realidade.

O PPP da instituição pesquisada apresenta a informação de construção coletiva baseado em documentações normativas:

O Projeto Político Pedagógico foi construído, coletivamente, articulado com todas as instâncias colegiadas da escola, após estudos e discussões com a intenção de traçar um caminho que leve a escola a exercer o seu papel dentro da sociedade, embasados nas legislações nacionais e estaduais que norteiam as políticas educacionais (LDB – Lei Nº 9394/96; DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; PNE – Plano Nacional de Educação- Lei Nº 13.005/14; BNCC – Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular do Paraná do Paraná: Princípios, direitos e orientações, Instrução Normativa Conjunta Nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED e Orientação Nº 17/2019 – DEDUC/SEED. (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 4).

Para a análise do PPP foram pensadas algumas categorias que se constituíram como parte da Pré-análise da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A partir do primeiro questionamento elaborado para a realização da análise “Qual é o aporte teórico do PPP?” observou-se que o documento traz como referenciais a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural e algumas referências ao longo da apresentação do documento a essas teorias como ao abordar o trabalho como princípio educativo:

Todas as propostas integradoras dentro da escola partem de uma concepção maior que toma o trabalho como princípio educativo, ou seja, relaciona a teoria e a prática, fundamentando-se, de modo crítico, na sociedade em que vivemos. (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 6).

A educação como uma possibilidade de transformação social a partir de elementos como construção de uma sociedade democrática, emancipação humana e saber sistematizado também consta no documento:

A fim de que os princípios orientadores da Educação Básica sejam amplamente considerados, a educação compreendida como uma das possibilidades de transformação social, e, conseqüentemente, a construção de uma sociedade democrática, o Projeto Político Pedagógico está fundamentado no princípio da Teoria Histórico-crítica e Histórico-cultural, onde a educação é pautada como um processo de formação humana, ou seja, o ato educativo encontra seu valor na medida em que promove a emancipação do homem. Por meio dela, objetiva resgatar a importância da escola, a reorganização do processo educativo, ressaltando o saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade do saber escolar, pois evidencia um método diferenciado de trabalho, que são imprescindíveis para o desenvolvimento do educando em suas potencialidades. (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 7).

É dado destaque também à categoria mediação como ato essencial no processo de ensino e de aprendizagem:

A Teoria Histórico-Cultural, no mesmo sentido que a Pedagogia Histórico Crítica, postula que o trabalho do professor é fundamental no processo de mediação para a aprendizagem do aluno. (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 8).

No entanto, na mesma apresentação, o documento considera que o PPP foi todo organizado e pautado na BNCC:

[...] construído em sua totalidade e todo pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 6).

A BNCC traz uma proposta de trabalho pedagógico que em nada pode se relacionar com a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural visto que estas defendem a transmissão dos conhecimentos clássicos aos estudantes das escolas públicas visando o desenvolvimento psíquico destes e consequentemente uma plena formação humana e a BNCC, por outro lado, segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 119)

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de trabalho [...] corresponde também à expectativa do desenvolvimento de uma certa “capacidade” que os alunos devem ter para responder aos famosos testes padronizados, que dominam o sistema de avaliação institucional brasileiro e que são o instrumento de implantação de uma gestão por resultados com a responsabilização da ponta do sistema - redes municipais, escolas e professores -, pelo desempenho escolar, tirando a obrigação do Estado e estimulando, por meio da chamada “gestão democrática”, as parcerias com os agentes privados, ou mesmo a transferência de redes inteiras para a gestão das chamadas Organizações Sociais - OS.

O PPP ainda aponta uma compreensão equivocada dessas teorias ao colocar o professor como mediador, mas não no sentido de interação viva e dialética como propõe a Psicologia Histórico-Cultural, e sim como facilitador:

Assim, nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico propõe desafios para a formação dos sujeitos, tendo o professor como mediador do conhecimento, facilitando e contribuindo para que repensem seus valores, hábitos e atitudes individuais e coletivas [...] (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 8).

As concepções de educação, sociedade, homem/sujeito, processo ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem constantes do PPP trazem muitas referências específicas à Pedagogia Histórico-Crítica com citações de Saviani, mas também de outros autores como Paulo Freire, José Carlos Libâneo, dentre outros

que são identificados apenas pelo sobrenome e como há a ausência de Referências ao final do documento impossibilitou que fossem identificados. As concepções também apresentam considerações da BNCC.

Portanto ao registrar contraditoriamente esses referenciais no PPP, conclui-se que, ou há um desconhecimento das características relativas aos referenciais e seguiu-se de modo ingênuo e alienado as orientações normativas para a construção do documento, ou seja, um desconhecimento teórico por parte do grupo que o elaborou, ou ainda, que a incorporação das teorias críticas juntamente com a BNCC de cunho prático utilitarista se deu motivada pela subordinação a que as instituições estão submetidas atualmente, o que tem ocorrido de modo intencional para mascarar as verdadeiras intenções do capital.

Fatos esses que dificultam que na escola aconteça uma prática pedagógica verdadeiramente democrática, que vise à promoção de um ensino crítico e emancipatório. Vasconcellos (2006, p. 15) aborda esse assunto destacando a importância do PPP:

Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente. No momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade de nossa teoria, de nossa organização. Estamos apontando, pois, para a existência de outros condicionantes que não apenas o teórico. [...] O Projeto Político Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança.

A segunda questão que dirigiu a análise “Como é apresentada a leitura no PPP?” traz no Plano de Ação constante no documento a Dimensão “Melhoria na aprendizagem de leitura, interpretação e escrita” conforme exposto abaixo:

QUADRO 1 - Recorte do Plano de Ação da Escola - Leitura

Dimensão: Melhoria da Aprendizagem de leitura, interpretação e escrita.			
Frentes de Atuação	Incentivo à leitura em todas as disciplinas.	Interpretação de textos e imagens em todas as disciplinas.	Ações desenvolvidas em outros ambientes da escola.

Objetivo	Desenvolver atividades diferenciadas de leitura.	Trabalhar com diferentes tipos de textos e imagens dentro dos descritores.	Promover momentos de leitura em diferentes lugares fora do contexto escolar.
Meta	Solicitar que todos os professores desenvolvam atividades diferenciadas de leitura.	Orientar todos os professores para que trabalhem textos e imagens com os descritores em sala de aula.	Levar duas turmas por trimestre.
Prazo	Imediato em todos os trimestres	Imediato.	Trimestral.
Ações	Promover rodas de leitura. Incentivar os alunos ao hábito da leitura	Cada professor, dentro do seu conteúdo, elaborar as questões e aplicá-las.	Levar os alunos a conhecerem outros lugares que propiciem o desenvolvimento da leitura.
Detalhamento	Promover momentos agradáveis de leitura dentro e fora da sala de aula. Incentivar os alunos a lerem bons livros. Premiar os alunos leitores.	Auxiliar os professores na elaboração das atividades com os descritores. Desenvolver atividades com os descritores com os alunos.	Levar os alunos a conhecerem outros lugares como a Biblioteca Cidadã e a Casa da Cultura.
Responsável	Pedagogas e professores de todas as disciplinas	Pedagogas, professores das disciplinas.	Diretora, professores de língua portuguesa.

Fonte: Ribeirão Claro (2020, p. 92).

Observando o Quadro 01 é possível perceber que a preocupação se volta em duas frentes de atuação para a leitura literária, o que é extremamente importante e precisa realmente ser estimulada na escola, no entanto, na primeira frente percebe-se que a indicação do trabalho de estímulo à leitura literária é distribuída aos professores de todas as disciplinas, mas sem uma concepção de leitura como agente que media todos os componentes curriculares, sem uma proposta leitora qualificada e sem objetivos claros para essa ação, dificilmente os professores de

disciplinas que não Língua Portuguesa empregarão tempo para este trabalho, visto as exigências quanto ao excesso de trabalho e cumprimento de metas em relação ao próprio componente curricular. A premiação de leitores de que trata o tópico Detalhamento referente a primeira frente de atuação não chegou a ser realizada como uma proposta de trabalho da escola.

Quanto à terceira frente de atuação, as ações elencadas nunca foram discutidas na escola, tampouco realizadas, desde que a pesquisadora lá ingressou e se referem especificamente à disciplina de língua portuguesa ao estabelecer os professores deste componente curricular como responsáveis pela ação.

A segunda frente de atuação é a única que trata a leitura diante de diferentes gêneros textuais e com indicação do trabalho com todos os componentes curriculares e isso poderia ser considerado muito promissor se os objetivos, metas e ações não fossem unicamente voltados para o trabalho com os descritores de língua portuguesa, ou seja, um trabalho preparatório para as avaliações externas, organizado e pautado no que trazem os documentos norteadores como a BNCC, o Referencial Curricular do Paraná e o CREP.

Zank e Malanchen (2020) demonstram preocupação com um currículo voltado para as avaliações externas e se questionam sobre as prioridades dos conhecimentos escolhidos para serem mantidos no currículo para responderem “Com a preocupação da BNCC com os resultados das avaliações em larga escala, encontramos a resposta rapidamente: prioridade para as disciplinas de língua portuguesa e matemática.” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p.137).

Afirmção que permite outros questionamentos tais como quais conhecimentos de língua portuguesa e matemática foram priorizados? Quais as formas de se trabalhar esses conhecimentos foram orientadas pelos documentos norteadores? Qual a autonomia dos professores para criarem seus Planos de Trabalho Docente? O que esperar dos estudantes como atitude responsiva diante dos conteúdos priorizados e das formas como foram desenvolvidos? Pois ainda de acordo com as autoras “[...] esse cenário que impõe as avaliações externas como obrigatórias também a utiliza como mecanismo de controle perante as atividades desenvolvidas pelo professor [...]” (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 136). E ainda há mais a se questionar: como serão responsabilizados os professores diante dos resultados alcançados? Maia (2017, p. 184) aponta como preocupante:

[...] o aviltamento e proletarização da profissão de professor no atual modelo neoliberal, próprio do imperialismo monopolista contemporâneo, que, ao determinar, por meio de políticas públicas, diversas ações que relativizam o trabalho do professor, culminam por responsabilizá-lo pelo baixo rendimento escolar dos estudantes, entre outras mazelas da realidade escolar.

Essa preocupação se faz necessária, visto que o projeto de educação imposto pela BNCC visa dificultar e fragilizar o processo de ensino, pois retira dele a valoração dos conteúdos clássicos, assim como a autonomia dos professores em seu planejamento, ao mesmo tempo em que exercem pressão sobre esses profissionais em busca de resultados e os culpabilizam caso os resultados não sejam satisfatórios.

É possível compreender esse projeto considerando a assertiva de Maia (2015a, p. 75) “Como o contexto social e histórico é dado pelo modo de produção capitalista, preterir o conhecimento é contribuir com a manutenção desse modo de produção.”.

Na proposta pedagógica, parte integrante do PPP, apenas o componente de Língua Portuguesa traz referência ao processo de leitura, o que de certo modo já desvincula dos demais componentes a necessidade intrínseca de se dispensar atenção e planejamento para o trabalho com a leitura.

O componente de Língua Portuguesa é exposto a partir das considerações da BNCC, desse modo os Direitos de Aprendizagem apresentados, dela foram retirados. Os direitos que se relacionam mais especificamente à leitura são os seguintes:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a

literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (2020, p. 607).

Os direitos de aprendizagem explanados defendem pontos essenciais para o trabalho com a leitura, mas ainda assim poderiam ser ampliados tanto para o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa como nos demais componentes curriculares, já que a leitura é necessária para a compreensão e apropriação de conhecimentos em todas as disciplinas. A título de exemplo, uma forma de ampliar os direitos de aprendizagem de modo bastante importante seria, ao observar o direito número 6, não particularizar o posicionamento ético e crítico em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. Por que apenas estimular o posicionamento ético e crítico em relação a estes temas, mesmo que sejam de extrema relevância? Os posicionamentos mencionados podem abranger aspectos políticos, educacionais, profissionais, científicos, dentre tantos outros que não estejam relacionados especificamente a conteúdos discriminatórios. Destacar apenas algumas situações pode induzir à compreensão de que é preciso trabalhar o posicionamento crítico e ético apenas em situações específicas, o que seria um equívoco.

O terceiro questionamento que direcionou a análise voltou o olhar da pesquisa para a BNCC, dessa forma, ao analisá-la buscou-se responder “Como é apresentado o trabalho com a leitura na BNCC?”. Uma leitura rápida, muitas vezes, não permite que o leitor perceba os indícios de propostas neoliberais presentes no texto, mesmo porque o texto é bem escrito e muitas são as apropriações de termos como crítica, autonomia, prática social, dentre outros que são utilizados para cooptar o leitor ou até mesmo para descaracterizar as pedagogias críticas. Neste sentido, como postula Duarte (2011, p. 134), pode-se considerar estas apropriações como estratégias ideológicas que têm sido largamente difundidas e

[...] visam a constituir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno.

Anjos (2020) explicita que a BNCC tem seu foco no cotidiano do aluno e ao mesmo tempo propõe o ensino como desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, por esse motivo salienta que

[...] temos defendido que tais capacidades psíquicas só poderão ser desenvolvidas em suas máximas possibilidades com base na apropriação dos conteúdos clássicos, conteúdos sistematizados, e não dos conteúdos cotidianos. (ANJOS, 2020, p. 183).

Logo na apresentação da área de Linguagens é possível perceber o exposto, pois se privilegia amplamente os gêneros midiáticos e digitais, destacando a importância de trabalhá-los com os estudantes para prepará-los para o mundo do trabalho:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. [...] Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...] mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2018, p. 69).

O destaque atribuído ao trabalho com esses novos gêneros digitais do cotidiano acaba por ser reforçado com as formações continuadas oferecidas pela SEED, partindo da primazia do uso de metodologias ativas. Essa união descaracteriza o trabalho do professor e o trabalho com o clássico.

Os eixos considerados na BNCC correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. O eixo leitura, que interessa a esta pesquisa

[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 71).

O tratamento da prática leitora, ou seja, o que deverá ser considerado no trabalho com a leitura, descrito na BNCC (2018, p. 72-74) traz aspectos importantes, a saber:

- Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana;
- Dialogia e relação entre textos;
- Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto;
- Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações;
- Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos;
- Estratégias e procedimentos de leitura.

Também pode ser observada outra categoria que se relaciona diretamente com as práticas de leitura: os campos de atuação onde essas práticas podem ser verificadas, nos anos finais do Ensino Fundamental são eles: Campo Artístico-literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico-midiático e Campo de Atuação na Vida Pública.

No entanto, é quando se apresentam os objetos de conhecimento e as habilidades requeridas para se atingir plenamente as competências necessárias à atuação na vida cotidiana e no mundo do trabalho que a situação tende a se complicar. Um primeiro problema se refere basicamente a sua compreensão, visto que a disposição dessas informações na BNCC se encontra fragmentada numa variação entre os campos de atuação, as séries e os eixos.

Outro aspecto a ser considerado se refere às habilidades, suas descrições são extensas e repetitivas e abordam práticas insuficientes de leitura e interpretação, deste modo, demandam uma clareza teórica dos professores ao analisá-las para que ao pô-las em prática possam superar suas deficiências e trabalhar a leitura para além do que ali está posto.

Observe-se um recorte adaptado da BNCC, Língua Portuguesa, 6º ao 9º Ano:

QUADRO 2 - Exemplificação das Habilidades na BNCC

Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Campo de Atuação na Vida Pública		
Leitura	Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.)	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação
	Apreciação e réplica	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.

Fonte: Brasil (2018, p.146-147).

É possível observar neste recorte do documento, do qual foi retirada a informação de que o Campo de Atuação da Vida Pública considera o trabalho com gêneros textuais de canais de participação institucionalizados e não

institucionalizados, que ambos os objetos de conhecimento poderiam ser desenvolvidos pelas duas habilidades. Percebe-se que ao tratar o objeto do conhecimento Apreciação e réplica não há referência aos textos institucionalizados. Qual seria o motivo para que os textos normativos e legais não pudessem sofrer um processo de Apreciação e réplica durante as aulas? Os estudantes precisam compreender a estrutura de produção de um documento, relacioná-lo a seu contexto de produção, mas também identificá-lo em sua prática social, o seu contexto de recepção, analisá-lo criticamente para além de sua legalidade, posicionar-se.

Outra ação possível de ser estabelecida seria a de vincular as duas habilidades ali postas, relacionar e analisar com os estudantes manifestações que ocorrem com o objetivo de questionar um texto normativo. E outras habilidades poderiam ser criadas de forma a buscar levar o estudante a pensar qual o papel dos textos normativos na sociedade atual: quais influências sofrem, quais aberturas possibilitam, ou seja, problematizar a prática social a partir do gênero trabalhado. Mas, talvez, se se realizasse esse trabalho de leitura de texto, da realidade e do mundo, provavelmente não seria mais de habilidades que se trataria.

Santos e Orso (2020) ainda reforçam que ao trazer à tona o discurso de competências e habilidades, a BNCC tende a fazer com que o indivíduo busque constantemente se adaptar à sociedade, aceitando passivamente as condições excludentes a que é submetido.

Este caráter adaptativo é essencialmente preocupante, visto que busca preparar os estudantes para o saber fazer, desconstituindo o papel da escola como “[...] espaço educativo privilegiado para a democratização da cultura sistematizada da humanidade por meio dos conteúdos escolares.” (SANTOS; ORSO, 2020, p. 161).

O quarto e último questionamento norteador para a análise documental retorna ao PPP e trata da formação continuada: “Como é abordada a formação continuada no PPP?”. Esta análise permitiu identificar um tópico no documento no qual foram dispensados apenas cinco parágrafos para abordar um assunto de extrema importância. O documento aponta que a formação continuada é fundamental para que ocorra um ensino de qualidade, “A formação continuada busca o fazer pedagógico amparado pelo conhecimento, subsidiando o professor teórica e praticamente, para que efetivamente ele avance na qualidade no processo de ensino e aprendizagem.” (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 37), no entanto, ao

destacar as formações que são oferecidas pela SEED e as formações que acontecem em Hora Atividade, descaracteriza-se o subsídio teórico:

[...] a SEED destina diferentes momentos de formação aos professores, previstas em calendário, uma no início do semestre do ano letivo e outra no segundo semestre, além da Equipe Multidisciplinar, Conexão Professor em Ação, Lives, Brigada Escolar, entre outras. A escola realiza com seus profissionais formação continuada, sem certificação, por meio da hora atividade que possibilita a preparação de atividades diferenciadas, trabalho com descritores em todas as disciplinas, acesso a plataforma da Prova Paraná, acesso e tabulação das aulas ofertadas pela Seed sobre os descritores de Língua Portuguesa e Matemática. Acesso as lives de diferentes disciplinas. Organização do Registro em dia no RCO e Planejamento docente. Além da elaboração do Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica Curricular. (RIBEIRÃO CLARO, 2020, p. 37-38).

As formações oferecidas no início do primeiro e segundo semestre do ano letivo são os Dias de Estudo e Planejamento que sempre são estruturados pela SEED e chegam até as escolas num formato pronto - com propostas de análises, discussões e atividades frequentemente voltadas para a prática pedagógica e problemas escolares cotidianos, como indisciplina, inclusão, uso das tecnologias e os tão preocupantes índices educacionais que precisam ser melhorados a qualquer custo, o que leva à construção e reconstrução constante do Plano de Ação da escola, que toma grande parte do tempo dos estudos dos Dias de Estudos e Planejamentos, porém pouco dele acaba por ser implementado de acordo com as contribuições dos professores, já que muitas vezes as ações propostas por estes profissionais não vão ao encontro das orientações da SEED. A única participação dos professores na decisão do que será abordado durante as formações acaba por ser, algumas vezes, a escolha do tema a ser debatido, porém, não com total liberdade, mas sim dentre outros temas preliminarmente apontados pela SEED.

Durante os momentos de formação nos Dias de Estudo e Planejamento não são lidos referenciais teóricos críticos que poderiam ampliar o repertório de conhecimento dos professores e gestores favorecendo a compreensão do:

[...] grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. (SAVIANI, 2013b, p. 86).

São priorizadas a leitura e os estudos de documentos norteadores, muitas vezes limitadores da autonomia do professor e que buscam a manutenção da ordem social vigente. Nos Dias de Estudo e Planejamento do 1º Semestre do ano de 2020, por exemplo, abordou-se o CREP e as Dez Competências Gerais da BNCC, culminando na elaboração de um Plano de Nivelamento a ser aplicado nos primeiros quinze dias de aula.

Ao se propor o estudo da BNCC, suas habilidades e competências, percebe-se o caráter acrítico das formações, pois tendem a direcionar o olhar docente para o “aprender a fazer” e para as avaliações externas, pois como destaca Saviani (2020, p. 23) sobre a BNCC “[...] tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.” Essa afirmação de Saviani acaba por ser confirmada em material preparatório para a Prova Paraná produzido pela SEED ao indicar que a elaboração das avaliações externas parte do currículo, daí a necessidade de se elaborar uma base curricular nacional que permita a todas as escolas prepararem seus alunos:

[...] a avaliação externa em larga escala encontra no currículo o seu ponto de partida. As matrizes de referência, utilizadas nas avaliações externas, descrevem as habilidades básicas, consideradas essenciais para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes ao longo das etapas de escolaridade. Essas habilidades são selecionadas a partir do currículo de cada disciplina e organizadas para dar origem aos itens que compõem os testes. (PARANÁ, 2020c, p. 1).

A ex-secretária assistente de educação e líder do movimento para criação de um currículo nacional nos Estados Unidos da América, baseando-se em 40 anos de pesquisa, ao relatar sua experiência com as avaliações de larga escala nos Estados Unidos da América, aponta que “[...] a reforma escolar começa com a determinação do que as crianças devem saber e ser capazes de fazer (o currículo) e então passa a ajustar outras partes do sistema educacional para amparar os objetivos da aprendizagem.” (RAVITCH, 2011, p. 50).

Saviani (2020) afirma que o sistema americano tem sido tomado como modelo pelo Brasil, apontando que todos os níveis e modalidades de ensino tem se organizado em função das avaliações externas.

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas

uniformemente aos alunos de todo o país - por meio da Provinha Brasil, Prova Brasil, ENEM, ENADE - está, na prática, convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”[...]. (SAVIANI, 2020, p.24).

Devido a suas concepções neoliberais, o Estado iniciou o processo de esvaziamento do currículo com a elaboração da BNCC para também adequá-lo aos conteúdos cobrados nas avaliações de larga escala, conformando desse modo o sistema escolar para responder uma inquietação do mercado quanto aos resultados e índices que tendem a reproduzir no Brasil o que foi observado por Diane Ravitch nos Estados Unidos da América ao analisar as políticas educacionais de testagem, em especial o programa Nenhuma Criança Fica para Trás de George Bush no ano de 2000:

[...] o Nenhuma Criança Fica para Trás não tinha outra visão que não a de melhorar os escores dos testes em leitura e matemática. Ele produzia montanhas de dados, não cidadãos educados. Os seus defensores então tratavam os dados como evidência de seu “sucesso”. Ele ignorava a importância do conhecimento. Ele promovia uma definição mecanicista, restrita e profundamente anti-intelectual de educação. (RAVITCH, 2011, p. 47).

Sem muitas diferenças em relação aos Dias de Estudo e Planejamento de 2020, os Dias de Estudo e Planejamento do 1º Semestre de 2021 também trataram do planejamento de modo limitante, impossibilitando aos docentes a realização de um planejamento autoral. Foram discutidas algumas ações, dentre as quais a necessidade de que os professores participassem do Grupo de Estudos Formadores em Ação que trabalharia o Currículo Priorizado³² por meio do uso das tecnologias, metodologias ativas e trabalho colaborativo entre os docentes, sendo ofertado de modo vinculado à hora-atividade, o que não ocorreu na prática, pois essas formações, em sua maioria, acontecem fora do horário de trabalho dos docentes cursistas; a apresentação do novo RCO 2.0, o livro registro de classe online agora complementado com a ferramenta de Planejamento, na qual os docentes encontram planos de aula prontos articulados ao Currículo Priorizado que contém os conteúdos, que para SEED, os estudantes não podem deixar de aprender para avançar na

³² Desdobramento do Referencial Curricular do Paraná, elaborado pela SEED dado o contexto da pandemia do Covid-19. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/referencial_curricular_parana_foco/referencial_emfoco_anos_finais_lingua_portuguesa.pdf.

aprendizagem, já vinculados a videoaulas e lista de exercícios; e finalmente a elaboração de um Plano de Nivelamento que objetivou

[...] observar o processo ensino-aprendizagem, elencando possíveis lacunas, para, então, traçar ações metodológicas que visem a retomada de conteúdos essenciais, possibilitando a todos os estudantes as mesmas oportunidades de progredirem em sua aprendizagem. (PARANÁ, 2020e, p. 2).

As lacunas de que trata o Plano de Nivelamento se referem aos conteúdos que não puderam ser contemplados efetivamente ao longo do ano de 2020, por razão da pandemia da COVID-19, de acordo com o Currículo Priorizado estabelecido pela SEED.

Quanto aos demais processos formativos, informações constantes do portal Dia a Dia Educação (PARANÁ, 2021c) apontam os seguintes objetivos: as formações propostas pela Equipe Multidisciplinar objetivam debater estratégias e ações pedagógicas que visam fortalecer a implementação da Lei nº. 10.639/03 e da Lei nº. 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Já a Formação de Brigadistas Escolares, ocorre em parceria com a Defesa Civil e visa à capacitação de profissionais da educação para a atuação em situações de emergência e riscos nas escolas.

Em relação às formações via canal Conexão Professor em Ação, foram propostos cursos por componentes curriculares com o objetivo de instrumentalizar os professores para o trabalho com os Descritores da Língua Portuguesa e da Matemática que deveriam ser adaptados para as demais disciplinas, com vistas à preparação dos estudantes para a participação nas avaliações externas como Prova Paraná e SAEB.

E finalmente, a formação recém iniciada, intitulada Grupo de Estudos - Formadores em Ação, surgiu para capacitar os professores quanto à utilização de ferramentas tecnológicas e metodologias ativas para a realização das aulas remotas, iniciadas durante a pandemia da COVID-19 em uma parceria do estado do Paraná com os serviços da *Google*, como uma possibilidade intencionalmente ideológica de se manter o calendário letivo, o vínculo dos alunos com a escola e o processo de

ensino e aprendizagem, porém com o foco no protagonismo do estudante, dissolvendo a importância da mediação pedagógica dos professores.

Ao observar atentamente a descrição das formações, é perceptível que, a SEED ao estruturar e ofertar as formações continuadas não segue os pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo que esta ainda fundamente suas ações como constam nos *sites* oficiais. É possível vislumbrar uma conotação próxima ao tecnicismo, com a intencionalidade de treinar os professores durante as formações e de prepará-los para que desenvolvam o mesmo processo acrítico com os alunos, no qual os currículos escolares continuam, assim como já acontece desde a década de 1980, sendo

(...) esvaziados de conteúdos teóricos atendo-se a uma formação baseada no cotidiano dos alunos, mas sem ensiná-los a compreender a sociedade em que estão inseridos como resultado de um processo histórico, construído pelo homem e portanto, passível de mudanças por meio da ação deste próprio homem. (NODA; GALUCH, 2018, p. 565).

Esses elementos indicam que há um direcionamento do percurso não para a formação de professores, mas para a de formadores, conforme se pode perceber na caracterização realizada por Perrenoud e citada por Duarte sobre a distinção entre professor e formador:

(...) o professor dá prioridade aos conhecimentos, já o formador dá prioridade às competências; o professor concebe a aprendizagem como assimilação de conhecimentos, já o formador concebe a aprendizagem como transformação da pessoa; o professor adota uma postura de sábio que compartilha seu saber, já o formador adota uma postura de treinador que orienta com firmeza uma autoformação; o professor parte de um programa, ao passo que o formador parte das necessidades, práticas e problemas encontrados. (DUARTE, 2003, p. 608).

Essa percepção fica ainda mais clara quando se observa a titulação do curso em vigor neste momento de pandemia: Grupo de Estudos - Formadores em Ação. Essa formação conta com orientações práticas de como utilizar os recursos tecnológicos disponibilizados para as aulas remotas como o ambiente virtual *GoogleClassroom*, o *GoogleMeet*, o *GoogleForms*, dentre outros. No entanto,

objetiva direcionar o trabalho do professor para o uso das Aulas Paraná³³ e das atividades que são postadas diariamente pela SEED - atividades organizadas em formulários que são postadas diariamente contendo duas questões sobre o conteúdo abordado na Aula Paraná - as quais os professores não têm acesso à elaboração e tampouco para a correção, recebem apenas um boletim semanal com o total de acertos por alunos em cada atividade pelo *Power BI*.

É possível perceber que se trata de uma reestruturação intencional da prática pedagógica que antes se apoiava no uso do livro didático. E agora mais aguda, já que além de não participar da elaboração das atividades, os professores também não podem selecionar o que desejam trabalhar e tampouco realizar a correção. Nesse sentido, poderia acontecer o seguinte questionamento: Mas o professor não pode elaborar sua aula, seu próprio material, suas atividades para as aulas remotas? Pode, mas não é encorajado a fazê-lo explicitamente e mesmo que o faça, os alunos ainda precisam realizar, obrigatoriamente, as atividades elaboradas e postadas pela SEED, já que estas estão atreladas à frequência dos estudantes e lhes garantem a nota necessária para serem aprovados ao final do ano, independente de se aprenderam os conteúdos e se acertaram as atividades.

Neste sentido, os professores deixaram de protagonizar o desenvolvimento do ato de ensinar aos seus alunos, sendo colocados como expectadores do processo de ensino ao serem responsabilizados por corrigir atividades que não prepararam, quando podiam corrigi-las, sanar dúvidas de aulas que não desenvolveram e precisarem assistir às aulas online destinadas aos estudantes. (MENDES; MAIA; BIANCON, 2021).

Essa prática de atividades prontas já tinha se iniciado a partir das formações Conexão Professor em Ação, em que as escolas recebiam atividades elaboradas com questões sobre os Descritores de Língua Portuguesa e Matemática para serem aplicadas aos alunos, a pandemia da COVID-19 se mostrou apenas como um momento propício para a ampliação de tais ações. Mendes, Maia e Biancon (2021, p. 93) apontam que “A negação da real função do trabalho docente não se restringiu ao regime remoto, mas foi aguçada nele por esvaziar o ato pedagógico.”.

³³ Formato pelo qual, no período da pandemia de Covid-19, os estudantes da rede pública puderam assistir às aulas por meio de um aplicativo e em canais de TV vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná.

A formação continuada também é mencionada no Plano de Ação da instituição na Dimensão “Formação Continuada dos Profissionais da Educação” como pode ser observado no recorte abaixo:

QUADRO 3 - Recorte do Plano de Ação da Escola - Formação Continuada

Dimensão	Formação continuada dos profissionais da educação.
Frentes de Atuação	Professores que não participam dos momentos de formação continuada.
Objetivo	Orientar os professores sobre a importância da formação continuada para que efetivamente eles avancem na qualidade no processo de ensino e aprendizagem.
Meta	Orientar todos os professores
Prazo	Imediato.
Ações	Proporcionar momentos de formação continuada durante a hora-atividade.
Detalhamento das ações	Montar grupos de estudo sobre temas de interesse, tais como desenvolver aulas baseadas nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática; Ofertar momentos de trocas de experiências entre professores das diferentes disciplinas; Desenvolver projetos integradores de conteúdos e descritores; Conscientizar os professores da importância de participarem dos momentos de formação ofertados pela SEED.
Responsável	Equipe pedagógica.

Fonte: Ribeirão Claro (2020, p. 104).

A única frente de atuação se refere à problemática de professores que não participam das formações ofertadas pela SEED, o que nos faz considerar, ao observar o detalhamento das ações propostas, que este pode ser um dos pontos que acaba por afastar os docentes das formações. São propostas pragmáticas, direcionadas ao treinamento para avaliações externas, à prática cotidiana e trocas de experiências acumuladas, ou seja, muitas vezes é mais daquilo que os professores já conhecem.

Observa-se que as formações são, em sua quase totalidade, voltadas para a prática cotidiana e para a preparação dos estudantes para a realização das

avaliações externas. Não há indicação de formações que propiciem debates qualificados, estudos teóricos e críticos que tenham condições de oferecer aos professores momentos de reflexão crítica que os auxiliem com vistas à uma formação emancipatória.

3.2. Análise dos questionários

Para proceder à análise dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa optou-se pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Silva e Fossá (2015) a definem como

[...] uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 2).

A análise se organiza em três fases cronológicas: pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Durante a primeira fase de pré-análise que se constitui especificamente como a fase de organização foi realizada a “leitura flutuante” que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2016, p. 126), por meio da qual foi possível conhecer as respostas de todos os questionários recebidos e iniciar o processo de formulação de hipóteses, compreendendo, segundo Bardin (2016) que uma hipótese é uma afirmação provisória que tende a ser verificada a partir de procedimentos de análise e objetivo.

Na sequência, a realização da segunda fase de exploração do material, foi realizada a codificação e a enumeração pelas quais foi possível transformar os dados brutos das respostas obtidas nos questionários em unidades de registro para se proceder, então, a categorização.

A unidade de registro é a unidade de significação que visa à categorização, no caso desta pesquisa optou-se pela “palavra”, observando-se as palavras-tema,

aquelas que de algum modo resumem a ideia transmitida pelo participante na resposta.

QUADRO 4- Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes ao questionário.

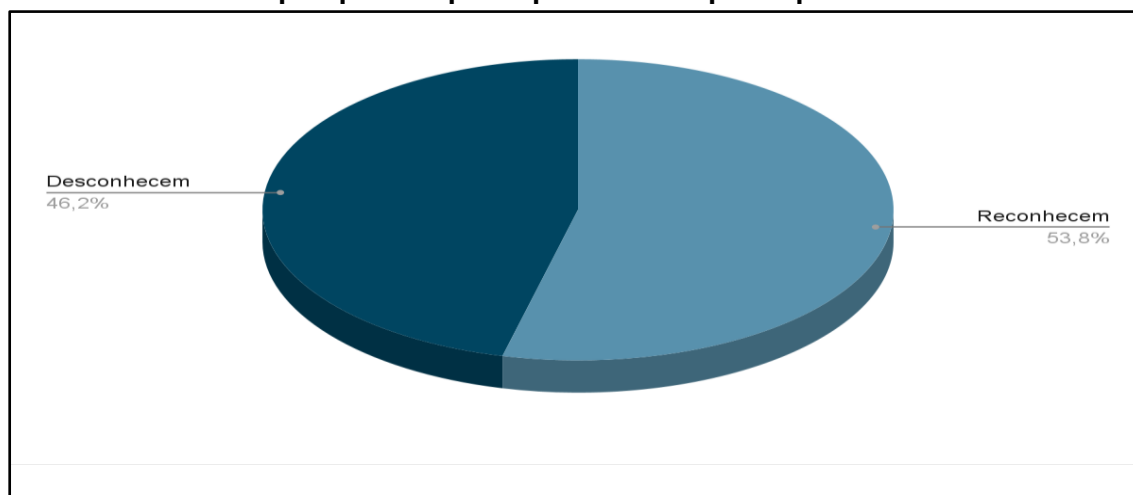
Categorias	Indicadores observados
Fundamentos Pedagógicos	Pedagogia Histórico-Crítica; BNCC.
Elaboração do planejamento	Elementos que procuravam considerar no planejamento: Conhecimento científico; atividades reflexivas; conhecimentos formais; teoria e prática; seguir documentos normativos.
Experiência de trabalho a partir da Pedagogia Histórico-Crítica	Formas de trabalho realizadas pelos participantes.
Concepções de leitura crítica	Concepções que os participantes possuem sobre a leitura crítica.
Leitura Crítica	Como os participantes indicam o seu domínio de leitura crítica.
Frequência do trabalho com leitura crítica	A frequência com a qual os participantes propõem um processo de formação crítica.
Prática Pedagógica e formação leitora	As práticas realizadas pelos participantes para o trabalho com leitura.
Nível leitor dos estudantes.	Formas como os professores percebem o nível leitor dos estudantes.
Relações entre a leitura e a prática	Relações estabelecidas pelos participantes; o que lêem e como lêem para planejar as aulas.
Formação leitora crítica docente	Considerações dos participantes sobre o que esperam de uma formação leitora crítica para si próprios.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Na terceira fase da Análise de Conteúdo, procedeu-se ao tratamento dos dados obtidos e interpretação junto ao referencial teórico buscando dessa maneira elaborar as possíveis respostas para as questões levantadas ao início da pesquisa.

Por meio do questionário foi possível verificar que mesmo não sendo a maioria, um grande número dos participantes desconhece que o PPP traz como fundamento teórico a Pedagogia Histórico-Crítica, como pode se observar no gráfico abaixo:

GRÁFICO 1- Identificação da teoria pedagógica constante no PPP da instituição pesquisada pelos professores participantes.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Entre os professores que responderam que sabem qual é a teoria pedagógica que se encontra como aporte teórico no PPP da escola, apenas 03 responderam que é a Pedagogia Histórico-Crítica. Dois participantes identificaram a Pedagogia Histórico-Crítica e a BNCC, três participantes apontaram ser a BNCC e um participante respondeu que não há nenhuma teoria, em suas palavras “Escola à deriva.”.

Esse primeiro resultado já levanta um estado de alerta, pois há uma grande confusão entre o que é uma teoria pedagógica e o que é um documento normativo.

A Pedagogia Histórico-Crítica configura-se como uma teoria político-pedagógica (ORSO; MALANCHEN. 2016), contra hegemônica que defende a transmissão, pela escola, dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que representam as máximas conquistas da humanidade (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) o que se distancia da BNCC, que sendo um documento normativo, referência nacional para a formulação dos currículos e propostas pedagógicas, que tem por objetivo direcionar as aprendizagens essenciais que todo estudante deve desenvolver com foco no conceito de competências (BRASIL, 2018):

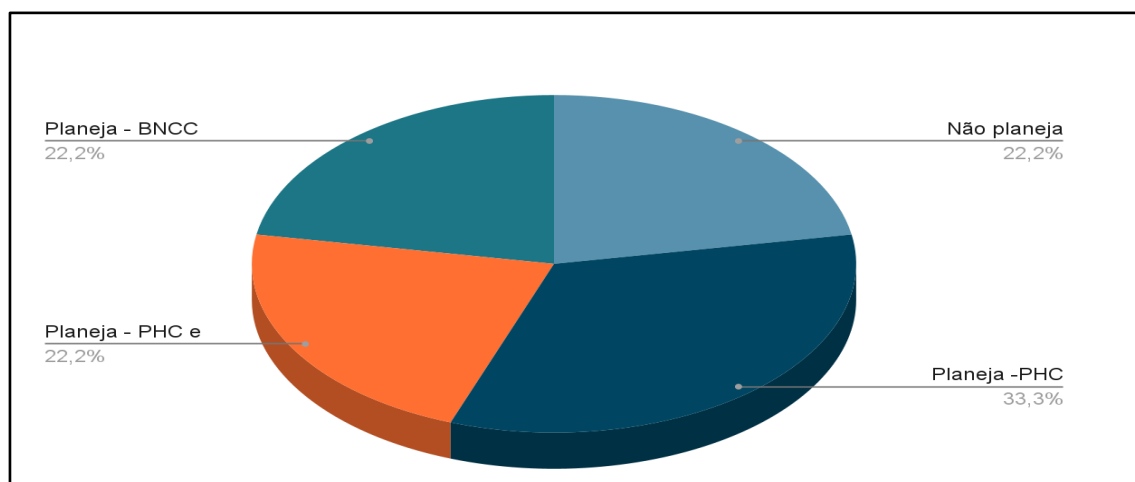
Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...] (BRASIL, 2018, p. 13).

Ao enfatizar as competências e o “saber fazer”, a BNCC apresenta uma perspectiva de ensino prático-utilitário que visa conformar os indivíduos para resolução de problemas cotidianos e ao mercado do trabalho, retirando deles o direito de, por meio, de um ensino de qualidade, passarem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2013c).

A partir desta análise é possível perceber que o apagamento teórico dos PPPs vem se consolidando de modo muito forte pelos órgãos administrativos e nessa lacuna que se forma, infiltra-se uma base que secundariza as escolas ao esvaziar os seus currículos (MARSIGLIA *et al.* 2017, p. 107).

Os professores também foram questionados, aqueles que sabiam ou consideravam saber qual a teoria que fundamentava o trabalho educativo no PPP da instituição se planejavam suas aulas com base nela. Pode-se observar as respostas no gráfico abaixo, no qual optou-se por substituir a palavra teoria como consta na pergunta do questionário pela palavra fundamento, visto que alguns participantes consideraram a BNCC equivocadamente como teoria.

GRÁFICO 2- Planejamento das aulas a partir do fundamento pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Os dados coletados permitem considerar que, dos participantes que disseram conhecer a teoria constante do PPP, dois não planejam suas aulas a partir dela, três a utilizam para referenciar o planejamento, dois participantes utilizam a Pedagogia Histórico-Crítica e as orientações normativas da BNCC também e dois participantes utilizam a BNCC como fundamento.

Espera-se que ao elaborar criticamente o planejamento a partir da perspectiva Histórico-Crítica, os professores que afirmaram utilizá-la compreendam a existência da “[...] unidade indissolúvel entre teoria e prática [...]” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 4) garantindo um ensino que segundo Saviani (2018b, p. 246) “[...] toma a prática social como ponto de partida e ponto de chegada em cujo interior se insere a mediação do trabalho pedagógico que opera por meio da problematização, instrumentalização e catarse [...]” colaborando desse modo no pleno desenvolvimento dos estudantes.

Já o planejamento que se apoia na Pedagogia Histórico-Crítica e na BNCC pode ser considerado por duas vertentes: ou não se conhece a Pedagogia Histórico-Crítica a fundo e utilizam-se seus passos junto a habilidades e competências da BNCC ou, conscientemente, parte-se da BNCC que precisa estar no planejamento e caminha-se para além dela, como uma forma de resistência às investidas dessa tentativa de procedimentalizar a prática educacional por meio das habilidades e competências.

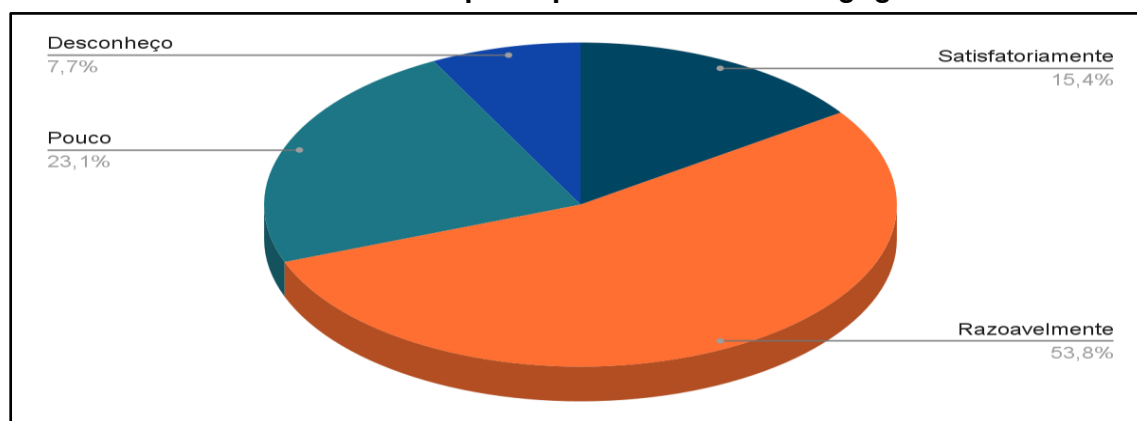
Os participantes também foram convidados a explicar o motivo pelo qual planejam ou não suas aulas apoiadas na teoria pedagógica. Entre os participantes que disseram conhecer a teoria pedagógica presente no PPP, todos afirmaram planejar suas aulas com base na teoria que supunham. As motivações para esse planejamento, então, se diferenciaram de acordo com a teoria/fundamento apontado na resposta anterior.

Aqueles que indicaram a Pedagogia Histórico-Crítica ofereceram respostas em que apareceram termos como: conhecimento científico, conhecimentos formais, conceito crítico, teoria e prática, atividades reflexivas, o que demonstrou um nível um pouco mais elevado de conhecimentos e de preocupação com o ensino oferecido aos estudantes. Já nas respostas dos participantes que indicaram a Pedagogia Histórico-Crítica e a BNCC foram observados o verbo “seguir” e o adjetivo “norteadores”, o que indica uma possível conformação às orientações normativas da BNCC, mas também apareceu “teoria e prática” que pode apontar para uma

referência à Pedagogia Histórico-Crítica, embora as expressões “teoria e prática” e a relação a que elas implicam sejam atualmente consideradas senso comum no universo escolar, frutos de apropriações muitas vezes equivocadas, na qual são vistas de modo não dialético e sim como uma simples aplicação prática do que a teoria explica.

Os participantes foram questionados na pergunta C sobre o conhecimento que possuíam sobre a Pedagogia Histórico-Crítica para que fosse possível definir o alcance atual da referida teoria entre os professores. Dentre as opções, puderam indicar que possuíam domínio teórico, a conheciam satisfatoriamente, a conheciam razoavelmente, possuíam pouco conhecimento ou a desconheciam. As respostas indicaram uma situação geral de conhecimento superficial da teoria como pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3- Conhecimento dos participantes sobre a Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nenhum dos participantes disse possuir domínio teórico, apenas dois indicaram possuir um conhecimento satisfatório, sendo a maioria, seis participantes com a indicação de conhecimento razoável, três indicaram possuir pouco conhecimento e um participante disse não ter conhecimento algum. Esse levantamento de dados provocou uma inquietação nesta pesquisadora sobre a motivação para esse pouco conhecimento, visto que a teoria, de acordo com Saviani (2013b), Baczinski (2011, 2014) e Galvão, Lavoura e Martins (2019) já foi anteriormente divulgada e passou por um processo de tentativa de implantação na Rede Estadual do Paraná, de modo mais específico por meio da didática de Gasparin (2012). Considerando a partir de Baczinski (2011) de que a tentativa de

implantação da Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná se deu entre os anos de 1983 e 1994, período em que foi incorporada aos documentos e esteve mais ativa na prática escolar, a pesquisadora sentiu a necessidade de cruzar esse período com o ano de ingresso de cada participante na Rede Estadual do Paraná, no entanto, esta necessidade não foi prevista no questionário.

Hipóteses foram levantadas pela pesquisadora de que a maioria dos participantes ingressou na Rede anos após esse período, o que explicaria a maioria possuir um conhecimento superficial da teoria. E a confirmação dessa hipótese ocorreu posteriormente, durante os encontros do Grupo de Estudos, nos quais os participantes puderam contar qual o vínculo institucional que mantinham com a Rede Estadual do Paraná, assim como o ano em que ingressaram nesta Rede.

Esse desconhecimento da teoria que impede que seja realizado um trabalho educativo que coadune com as premissas da Pedagogia Histórico-Crítica aponta para a necessidade imediata de formação contínua dos professores em uma relação dialética que possibilite uma apropriação teórica, mas que simultaneamente, possibilite que a partir dela possa ocorrer a qualificação da prática - a práxis.

Na questão D, os participantes foram inquiridos a, caso tivessem assinalado na questão anterior que possuíam algum conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, descrever a sua experiência de trabalho com essa teoria. As respostas reforçam o conhecimento superficial dos participantes sobre a teoria, pois embora sejam apontadas práticas que fazem parte do repertório da Pedagogia Histórico-Crítica como proposição dialética, conhecimento científico, práxis, compreensão crítica da realidade, interação, em muitas respostas essas se aglutinam com concepções de trabalho que destoam da Pedagogia Histórico-Crítica como trabalhar a partir dos interesses dos alunos, realizar atividades reflexivas, trabalhar de forma construtiva. E essa fusão ocorre tanto nas respostas dos participantes que informaram conhecer a teoria satisfatoriamente como naquelas em que os participantes indicam conhecimento razoável ou pouco conhecimento.

Esses questionamentos iniciais do questionário indicam que os professores não têm domínio da teoria que fundamenta o PPP da escola, não conhecem com a necessária profundidade a Pedagogia Histórico-Crítica o que colabora para fragilizar o processo de ensino, pois sem o conhecimento teórico que permite uma leitura da realidade com vistas à sua transformação, professores e a escola ficam à mercê das

políticas educacionais neoliberais. Sobre essa necessidade, Saviani (2019, p. 12) afirma que:

Se tanto os estudantes como os professores estiverem imbuídos da perspectiva histórico-crítica que estamos procurando sistematizar e difundir, estarão sendo preenchidas as condições necessárias para a emergência de intelectuais orgânicos aptos a atuar nas escolas e nos movimentos sociais, engajando-se resolutamente na luta da classe trabalhadora por uma educação adequada às suas necessidades.

Na segunda parte do questionário, a pesquisa se debruça sobre os conhecimentos e a prática leitora dos professores. A primeira pergunta que aborda a temática foi “O que você entende por processo de leitura crítica?”. Os participantes trouxeram diferentes concepções, nenhuma delas que se encaixe nas concepções redutoras de leitura elaboradas por Silva (1999), a saber: ler é traduzir a escrita em fala, ler é decodificar mensagens, ler é dar respostas a sinais gráficos, ler é extrair a ideia central, ler é seguir os passos da lição do livro didático, ler é apreciar os clássicos. Mas todas elas se apresentaram incompletas, encaixando-se em concepções de leitura que antecedem a leitura crítica propriamente dita, como “ler é entender, compreender, interpretar”, “ler é atribuir sentido”, “é uma compreensão aprofundada”, “é um processo de descoberta”, “é uma leitura ativa e reflexiva”, “é observar as ideias implícitas”, “levantar hipóteses”, “entender o que o autor quis transmitir, aceitar ou rejeitar as ideias do autor”, “é uma reflexão contextualizada, é uma associação a aspectos da sociedade”, “é aplicar”, “é analisar”, “é se questionar sobre”, “é formular argumentos”.

É possível dizer que a leitura crítica é tudo isso e mais um pouco:

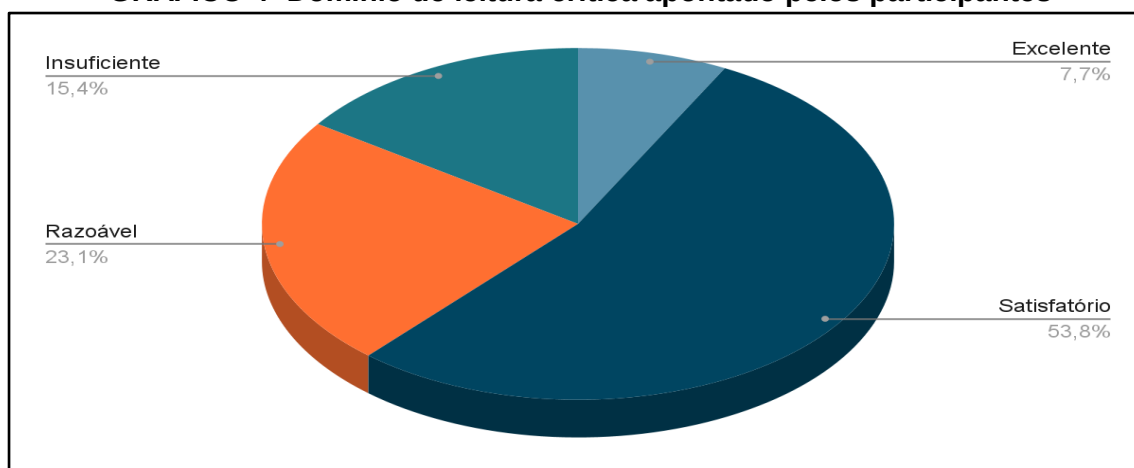
[...] a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às ideias referidas pelos textos. (SILVA, 1998, p. 26)

Desse modo, é possível inferir que os professores possuem uma concepção limitada do que seria a leitura crítica, o que inviabiliza uma efetiva formação leitora crítica dos estudantes, pois é preciso ter clareza do conceito e suas características para que possam planejar e realizar um trabalho que promova essa formação.

Silva (s/d) pontua que é por meio dos conhecimentos adquiridos com o hábito da leitura que o indivíduo acessa os significados da cultura na qual vive e a partir da leitura crítica pode estabelecer conexões entre as informações recebidas com a leitura. Mas que para isso seja possível é necessário antes que os professores saibam o verdadeiro sentido da leitura, podendo desse modo realizar uma leitura crítica de si próprios enquanto leitores. A autora propõe questionamentos reflexivos: “[...] Será que somos leitores? Será que sabemos o que é ser leitor? Ou apenas nos dizemos leitores por exigência da sociedade em que vivemos?” (SILVA, s/d, p. 5).

Os participantes também responderam como consideravam o próprio domínio de leitura crítica a partir dos seguintes indicadores: Excelente, Satisfatório, Razoável e Insuficiente. O gráfico abaixo expõe o resultado obtido pelas respostas.

GRÁFICO 4- Domínio de leitura crítica apontado pelos participantes



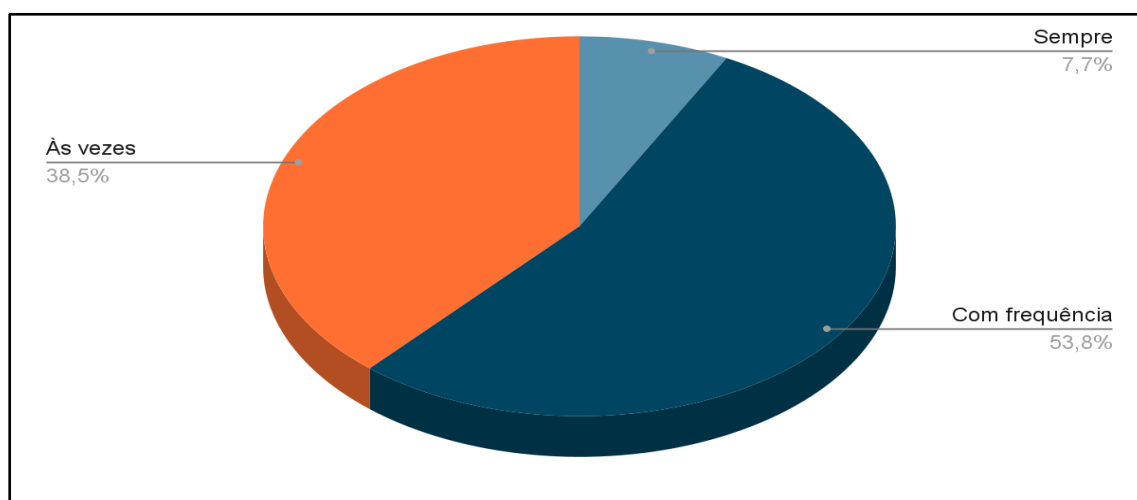
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As respostas fornecidas pelos participantes indicam que a maioria entende que possui um bom nível de criticidade leitora, mas aqueles que se sentem inseguros quanto a seu potencial leitor também é grande, o que é preocupante, pois como formar leitores críticos sem a base e o conhecimento necessário para isso?

Aqui, articula-se a necessidade da formação contínua para os professores, para que possam compreender os fundamentos teóricos e críticos, os processos de leitura crítica e assim formalizar uma concepção crítica de leitura, mais que isso, é preciso ainda encarar o desafio de gostar de ler. (SILVA; ZILBERMAN, 1988, p. 111).

Na pergunta G foi solicitado aos participantes que respondessem se procuram desenvolver com seus alunos um processo de formação crítica de leitura ao trabalhar com os diferentes textos comuns ao seu componente curricular e as respostas propostas a eles foram: Sempre, com frequência, às vezes e nunca.

GRÁFICO 5- Frequência com a qual os participantes propõem um processo de formação crítica ao trabalhar com os diferentes textos comuns ao seu componente curricular.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como é possível observar, a proposição realizada pelos professores de um processo de leitura crítica a partir do trabalho com os textos que são comuns em suas aulas acontece com regularidade, porém há participantes que indicaram dispensar o tempo para esse trabalho com menos intensidade. Esse fator é preocupante porque o trabalho com a leitura deveria ser uma constante, um hábito, deveria ser natural que ao se deparar com qualquer texto o leitor fizesse um escrutínio nele, buscasse as informações objetivas e subjetivas, analisasse-o para além da aparência, buscando sua essência, pois todo texto, como já é sabido, não é neutro e traz em si uma potencialidade analítica e responsiva por parte do leitor.

Pode-se inferir também que essa não efetividade do trabalho com a formação leitora se dá também pelo distanciamento que os professores mantêm de uma proposta teórica crítica como a Pedagogia Histórico-Crítica, pois como afirmam Silva e Zilberman (1988, p. 16):

[...] o professor está distanciado do volume de conhecimento a respeito das concepções diferenciadas de leitura, dependendo, de

um lado, da formação obtida - que é antes metodológica que teórica - e, de outro, das vivências acumuladas. Por esta razão, seguidamente ele desiste em definitivo da teoria e hipervaloriza a experiência, afastando-se cada vez mais dos fundamentos que lhe ajudariam a entender e provavelmente alterar sua prática.

Essas considerações são muito importantes, pois segundo Silva (1998, p. 27):

As competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas no sentido de que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos.

Outro ponto importante que deve ser considerado é o de que, em diferentes disciplinas que não sejam Língua Portuguesa, a leitura é entendida, muitas vezes, como coadjuvante e não como uma das protagonistas como é.

Dias, Ens e Nagel (2020) reforçam essa compreensão de centralidade da leitura ao afirmar que se aprende e se ensina a ler lendo todos os textos e isso não precisa e nem deve apenas acontecer nas aulas de Língua Portuguesa. O processo de leitura não se resume ao caminho que leva ao livro. A experiência de leitura se dá em todos os momentos em que se possam experimentar o ato de ler. (DIAS; ENS; NAGEL, 2020, p. 98).

E como ensinar a leitura crítica diante de uma formação teórica e leitora precária dos professores que estão cada vez mais subjugados pela pressão do capital que se reflete nas escolas por meio de burocratizações intensas, documentos norteadores da prática pedagógica esvaziados e falta de valorização?

Neste sentido, a pergunta H buscou a resposta dos participantes sobre como eles realizavam os processos de leitura com seus alunos diante dos textos, de diferentes gêneros, específicos a seus componentes curriculares.

As respostas apontaram diferentes estratégias, mas algumas se repetiram com maior frequência, as palavras “contexto”, “diálogo”, “perguntas” e “opinião” indicaram que os professores buscam estimular os estudantes à leitura contextualizando as informações, promovendo o diálogo, realizando questionamentos e solicitando a opinião sobre o texto lido. Outras possibilidades também foram apontadas como a proposta da leitura individual, coletiva e compartilhada, motivação à pesquisa, o uso do método recepcional - um método social que privilegia a interação entre escritor-obra-leitor.

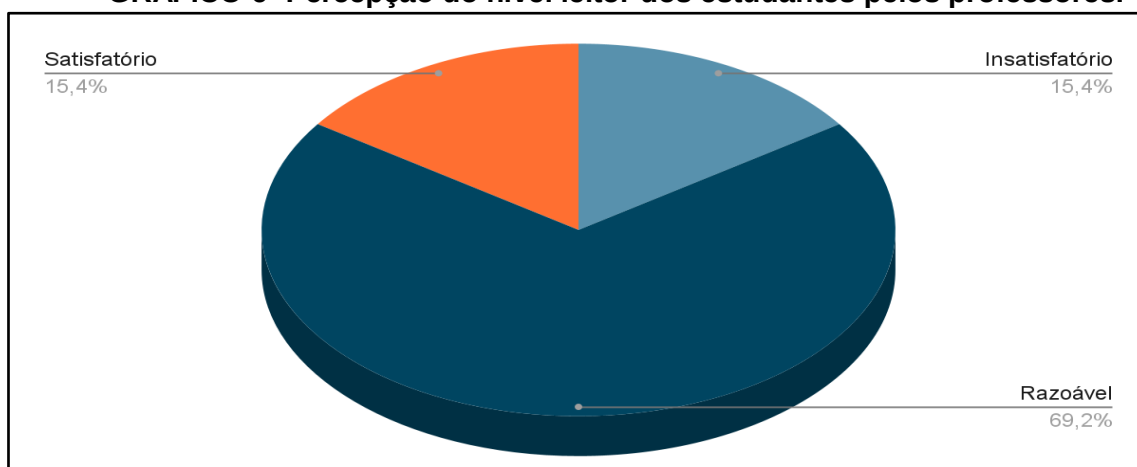
No entanto, o que chama a atenção dentre as respostas é que apenas uma trouxe a proposta de estimular a argumentação dos estudantes sobre os textos lidos, que é a estratégia que mais se aproxima da realização de uma proposição de leitura crítica. Nesse sentido pode-se compreender que o leitor crítico é aquele que analisa o texto e se posiciona, argumenta conscientemente. Silva (1998, p. 28) assevera que “[...] o leitor crítico, dentro de seus projetos de interlocução com materiais escritos, analisa e examina as evidências apresentadas, e, à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante dos mesmos.”.

Pode-se supor, portanto, que os textos trabalhados em sala de aula têm servido para que a maioria dos professores ensine os conteúdos, sejam compreendidos e até mesmo interpretados, mas não são utilizados para provocar a ampliação da qualidade do pensamento, para levar o aluno à reflexão crítica, permitindo aos estudantes reconhecer-se em sua prática social e, a partir do que traz Contreras (2012, p.179) “[...] colocar-se no contexto da ação, na história da situação, participar de uma atividade social e ter uma determinada postura diante dos problemas. Significa explorar a natureza social e histórica [...]”.

Na pergunta I que se relaciona diretamente com as anteriores solicitou-se aos participantes que indicassem como percebiam o nível leitor de seus alunos e alunas. Como respostas prévias para selecionarem foram oferecidas as seguintes opções: insatisfatório, razoável, satisfatório e excelente.

O gráfico abaixo permite a observação dos resultados obtidos.

GRÁFICO 6- Percepção do nível leitor dos estudantes pelos professores.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O resultado observado é bastante preocupante e corrobora, de certa forma, os resultados do IDEB, especialmente em relação à proficiência leitora. Em relação ao IDEB de 2017 e 2019, de acordo com o *site* do SAEB (2021), os estudantes da escola pesquisada alcançaram o Nível 3 que apresenta desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 dentre 8 níveis existentes. No ano de 2017 o desempenho foi de 274,56, o que foi um grande salto, visto que na avaliação anterior, em 2015 o desempenho tinha sido de 229,36. No entanto, observou-se uma queda no desempenho entre os anos de 2017 e 2019: os estudantes alcançaram 272,5.

De acordo com o *site* SAEB (BRASIL, 2021) o nível 3 indica que os estudantes provavelmente são capazes de reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião, inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens, localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas, identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais, reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances, reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas, reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião, inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas, localizar informações explícitas em crônicas e fábulas, identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas, reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes, reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios), interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas, comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema, inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas e inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.

Observe-se que dentro das expectativas que se acreditam os estudantes estarem aptos a cumprir dentro deste nível de proficiência, não há referência a argumentação em textos que sejam diferentes do artigo de opinião, no qual o estudante já sabe que precisa identificar esse elemento. O que se percebe nesses indicadores é que abordam de maneira muito mecânica e limitada o processo de

leitura, o que permite compreender o trabalho que é feito nas escolas para preparar os estudantes para as avaliações externas: foca-se no trabalho com esses componentes de maneira acrítica e intencional como foi possível verificar analisando o Plano de Ação da instituição pesquisada. Bauer, Alvarse e Oliveira (2015) apontam que a definição de padrões de proficiência produz empobrecimento do currículo, pois estimula que as redes de ensino envidem esforços para garantir que seja trabalhado aquilo que é cobrado nas avaliações, deixando de lado outros conteúdos fundamentais para o desenvolvimento e formação humana dos estudantes.

Silva (2012, p. 117) ainda acrescenta a isso

[...] a falta de uma estrutura condigna que promova e facilite a leitura, como bibliotecas de bom calibre, de laboratórios, profissionais de apoio etc. [...] a didática utilizada na condução das atividades de leitura quase sempre não leva em conta as múltiplas finalidades da leitura [...].

Todos esses fatores concomitantes, aliados a uma formação insuficiente dos professores favorecem o empobrecimento da formação leitora crítica dos estudantes e conseqüentemente adiam o processo de transformação da sociedade.

A pergunta J buscou depreender qual relação os participantes estabelecem entre leitura e prática, ou seja, o que eles lêem e como lêem para preparar suas aulas. Os participantes indicaram relações de reflexão e de essencialidade e alguns apresentaram como se dão essas relações, ou seja, o que lêem para planejar, a saber: informações atualizadas, de planos de aulas já preparados pela SEED e outras fontes de leitura quando necessário, temas/assuntos que estão em destaque, sobre o assunto/conteúdo e sobre metodologias.

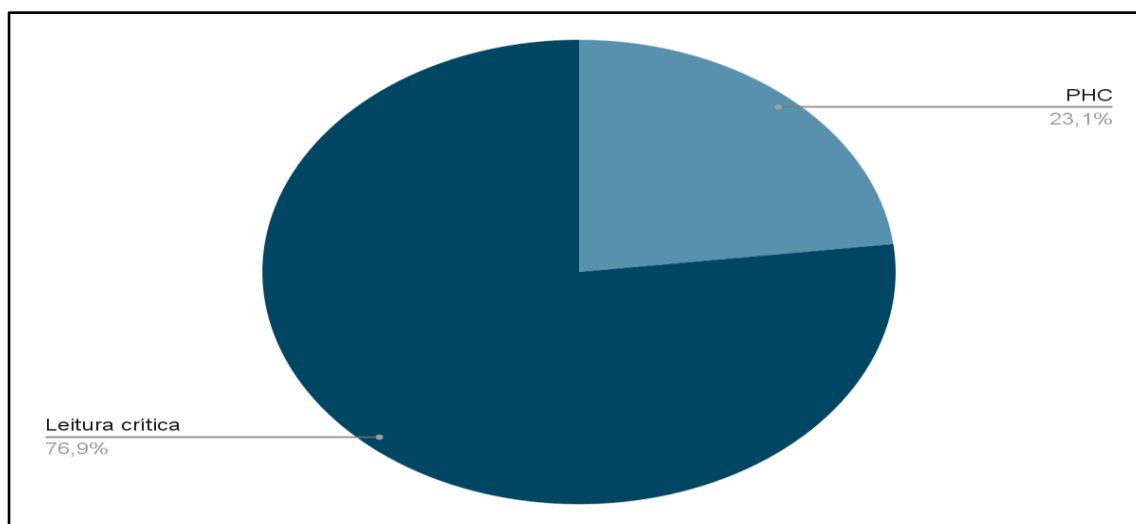
Desse resultado percebe-se que nenhum participante aborda a leitura de textos teóricos e científicos, especificamente, que possam ajudá-los a compreender e transformar sua prática, ainda se limitam ao conhecimento que possuem, ao que está já preparado como os planejamentos presentes no RCO ou ainda sobre assuntos e temas atuais, que possam motivar o interesse dos alunos. A formação mais aprofundada e crítica ainda permanece fora do espaço escolar e um motivo apontado por um participante é a falta de tempo: “Hoje a palavra tempo em nossa profissão é fundamental, e como temos a oportunidade de receber planos de aulas já preparados, é este material que estou lendo [...]”.

Essa análise indica que a burocratização a que tem sido exposta a escola e professores, aliada a falta de conhecimento teórico permanecerá conduzindo professores à conformação e à reprodução enquanto lhes for inviabilizada a possibilidade de

[...] lutar para que todos os homens tenham acesso a uma educação que os prepare para além do capital; que possibilite a todos o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade; e enfim, que todos os homens possam usufruir de uma educação crítica, voltada ao atendimento de toda a sociedade e centrada nos conteúdos, dentro de uma perspectiva política de transformação social. (LOMBARDI, 2021, p. XXVIII).

E é exatamente no sentido de se combater este processo de cerceamento e desintelectualização da escola que se apresentou o último questionamento feito aos participantes no questionário: “O que você espera de uma oficina de formação de professores que trabalhe com leitura crítica?” As expectativas se dividiram entre novas aprendizagens sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sobre a leitura crítica como pode ser observado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 7- Abordagem esperada a partir de uma formação para professores que trabalhe com leitura crítica.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nota-se que a preocupação de alguns participantes em conhecer melhor a Pedagogia Histórico-Crítica para a partir dela desenvolver uma prática pedagógica integral, humanizadora é muito importante. No entanto, a maioria dos participantes

ateve-se ao que foi solicitado na pergunta: o que esperavam de uma formação sobre leitura crítica? Aqui as respostas fornecem alguns indicadores interessantes, pois três participantes indicaram que gostariam de aprender atividades/estratégias práticas de leitura, o que encaminha a análise para a concepção de formação prático-utilitária. Esses professores buscam por soluções, estratégias, recursos prontos sobre como trabalhar e estimular a leitura crítica em seus alunos. É possível inferir nesse processo que se privilegia a “forma”, desconsiderando-se em muitos momentos do processo de ensino a essencialidade da tríade forma-conteúdo-destinatário que “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino”. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico.” (MARTINS, 2013, p. 297). Ao colocar o foco na “forma”, o professor se preocupa em como ensinar, como utilizar um conteúdo ou conceito de modo mais imediato e isto, em certa medida, acaba por refletir o processo de alienação a que os professores têm sido submetidos a partir das formações prático-utilitárias oferecidas pela SEED, que por meio das Metodologias Ativas também centralizam a prática pedagógica na “forma”.

Os demais professores apontaram desejar se apropriar melhor dos conhecimentos que se referem ao processo de formação do leitor crítico, o que demonstra um interesse em conhecer mais para ensinar melhor o processo de desvelamento dos textos. Silva (2005) sustenta que é necessária a formação de leitores que saibam trabalhar criticamente com o texto e esses leitores apenas serão formados se os professores que estão à sua frente também souberem lidar com o texto de modo crítico.

Silva (1998, p. 69) assevera que

[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar: sem professores que sejam leitores maduros e assíduos, sem professores que demonstrem uma convivência sadia com livros e outros tipos de materiais escritos, sem professores capazes de dar aos alunos testemunhos vivos de leitura, fica muito difícil, senão impossível, planejar, organizar e instalar programas que venham a transformar, para melhor, os atuais procedimentos voltados ao ensino da leitura.

Diante de todos os resultados obtidos por meio dos questionários e das análises realizadas é possível constatar que os professores encontram-se em

situação de precariedade formativa e profissional: desconhecem de modo aprofundado a Pedagogia Histórico-Crítica que consta no PPP da instituição e por esse motivo, ao não reconhecê-la como revolucionária e defensora do ensino sistematizado e de qualidade para todos, são cooptados pelos documentos normativos que visam embutir na escola os interesses do capital. Ainda sobrecarregados de tarefas burocráticas, esses profissionais se acomodam ao processo que se impõe: desvalorização do trabalho docente, falta de autonomia e reprodução do sistema.

Como consequência da formação limitada, muitas vezes enquanto inicial voltada apenas para o domínio do conteúdo da disciplina e enquanto continuada voltada para a discussão de índices e resolução de problemas cotidianos, não percebem o poder da leitura enquanto ferramenta de transformação, pois não a enxergam como elemento essencial de suas aulas, independente do componente curricular a que estejam vinculados.

Por esse motivo, a formação continuada que se organiza a partir do coletivo de professores que pretendam se apropriar do que lhes é negado, se faz essencial, é ela que tem o poder neste momento de movimentar a história no sentido oposto em que está sendo escrita pelo capital. Para Silva (1998, p. 79), o professor deve:

Ser um rebelde bem fundamentado teoricamente e astuto politicamente. Lutar incessantemente pela horizontalização das relações na escola. Estudar e saber de onde vem o poder dos “superiores”. Lembrar sempre que dentre as funções do professor está aquela de ser um militante da mudança; neste caso, militância significa saber organizar seus pares na direção de uma nova sociabilidade - uma sociabilidade democrática e ética - dentro do contexto escolar.

Diante disso, busca-se na proposição de uma formação para professores, como Grupo de Estudos, apoiada na Pedagogia Histórico-Crítica que aborde questões centrais sobre a teoria e sua relação com a formação leitora dos estudantes e a transformação social uma alternativa para modificar a situação de descaso e cerceamento em que se encontram a escola, os docentes e os estudantes atualmente. Uma formação que valorize a práxis.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GRUPOS DE ESTUDOS - DISCUTINDO TEORIA E PRÁTICA (A PRÁXIS) E PENSANDO O DESENVOLVIMENTO DE UM PROCESSO CRÍTICO DE ENSINO DE LEITURA

De acordo com Severino (2009) o espaço da pós-graduação *stricto-sensu* é o espaço da pesquisa, é lugar de produção de conhecimento

[...] pois, a prática sistematizada da investigação científica encontra aí o seu lugar natural, uma vez que sua atividade específica é a própria pesquisa. [...] Até mesmo o processo de ensino/aprendizagem nesse nível é marcado por essa finalidade: desenvolver uma pesquisa que realize, efetivamente, um ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência na área. (SEVERINO, 2009, pp. 15-16)

Desse modo, é importante considerar que para gerar o novo conhecimento é preciso que se estabeleça uma relação muito próxima entre o teórico e o empírico e essa relação se observa no processo da pesquisa envolvendo seres humanos, no qual o pesquisador busca nos participantes suas experiências, conhecimentos e práticas sociais e as analisa à luz de uma teoria sólida provocando a construção do conhecimento. Severino (2009, p. 17) assevera que

A ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados. Esses precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos.

Portanto, imersos em um contexto problematizador, os pesquisadores e as pesquisadoras se propõem a investigar determinada situação que emerge da prática social educacional para descobrir possíveis soluções para o problema posto.

Assim, a presente pesquisa, partindo da problemática da progressiva descontinuidade da formação leitora crítica dos estudantes, buscou na pesquisa qualitativa fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, realizar a análise bibliográfica de textos científicos e documentos e ainda a participação de um grupo de docentes da instituição pesquisada por meio de um

questionário e da participação dos mesmos em um grupo de estudos, para gerar a partir de todo esse estudo a dissertação e o produto educacional.

O Produto Educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir do trabalho de pesquisa científica que objetiva contribuir para a prática profissional de professores da Educação Básica e formadores de professores.

Nesta pesquisa buscou-se elaborar um processo formativo organizado como Grupo de Estudos no qual foram debatidos textos científicos selecionados com o objetivo de promover a discussão e instrumentalizar os professores e pedagogas participantes quanto ao conhecimento de diferentes teorias pedagógicas, especialmente a Pedagogia Histórico-Crítica que supera as demais teorias que a precedem e que consta como aporte da instituição pesquisada e também como referencial desta pesquisa; quanto a importância do trabalho com a leitura crítica em sala de aula e modos de realizar esse trabalho para formar indivíduos capazes de ler o mundo criticamente e nele agir em prol de sua transformação social.

O Grupo de Estudos é uma iniciativa que tem o potencial de, a partir da constituição de um processo coletivo, auxiliar no desenvolvimento da reflexão crítica dos participantes. É importante destacar, de acordo com Contreras (2012, p. 179) “[...] que a reflexão crítica não se refere apenas ao tipo de meditação que possa ser feita pelos docentes sobre suas práticas e as incertezas que estas lhes provoquem [...]”, mas sim que seja vista como algo que permita a eles questionarem e analisarem as estruturas institucionais e sociais nas quais atuam para que busquem, coletivamente, modos de superá-las. Deste modo, professores podem se reunir e se instrumentalizar coletivamente a partir de discussões e debates diversos que precisam estar em pauta, se reconhecer como classe trabalhadora e buscar, por meio do conhecimento da teoria, a segurança para realizar o seu trabalho de modo emancipador, resistindo às investidas neoliberais que são cada vez mais frequentes e explícitas na educação e assim produzir educação de qualidade que dê condições aos estudantes das escolas públicas de se apropriarem dos conhecimentos mais ricos elaborados pela humanidade ao longo da história.

Para Lüdke (2012, p. 32):

Uma boa formação teórica vai ajudar o professor a conhecer melhor os problemas e as características da realidade que cerca a sua escola, tanto no âmbito imediato, como no mais amplo. [...] O esclarecimento teórico pode lhe fornecer meios para desenvolver

estratégias de luta para transformar esses aspectos, em vez de aceitá-los como imutáveis.

E neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica traz fundamentos qualificados e pertinentes visto sua característica revolucionária, conhecê-la, debatê-la e aplicá-la por meio da didática histórico-crítica se faz necessário nesse processo de resistência e de promoção de uma educação verdadeiramente qualificada que vise à emancipação de professores e estudantes.

4.1. Descrição e análise dos encontros do Grupo de Estudos Leitura Crítica (GELC)

Ao longo de dez semanas foram realizados encontros virtuais por meio da Plataforma *Google Meet* com os professores participantes da pesquisa com os objetivos de identificar, debater e instrumentalizar a prática social dos participantes quanto ao conhecimento teórico que possuem sobre a teoria pedagógica constante no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, a Pedagogia Histórico-Crítica e sua importância para a garantia de um processo de ensino e de aprendizagem qualitativo, assim como sobre as práticas de formação leitora realizadas durante as aulas.

Os treze participantes foram divididos em dois grupos diferentes que se reuniam as terças e quartas-feiras - apenas para poder atender a disponibilidade de cada participante, embora em alguns encontros tenham trocado os dias devido à alguma necessidade particular. Os grupos foram nominados como Turma 01, contando com 06 participantes e Turma 02 com 07 participantes. Os encontros tiveram duração de 2 horas e abordavam a discussão de textos previamente selecionados e lidos pelos participantes, sendo consideradas mais 2 horas semanais para a realização dessas leituras necessárias como suporte para os encontros, totalizando, portanto, uma carga horária ao longo dos grupos de estudos de 40 horas.

ENCONTRO 1

O encontro aconteceu nos dias 11 e 12 de maio de 2021 e teve como tema as “Teorias Pedagógicas”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura

do capítulo 1 de “Escola e Democracia” - “As teorias da educação e o problema da marginalidade” (SAVIANI, 2018) com o objetivo de, durante as discussões, além de que cada participante pudesse contribuir com sua compreensão opinião e apontamentos sobre a leitura, pudesse também ser caracterizada a prática social dos professores e professores e seus conhecimentos teóricos sobre as teorias pedagógicas.

O capítulo selecionado para iniciar os encontros teve uma dupla finalidade, sendo a primeira delas, partir da obra mais conhecida do professor Saviani, esperando dessa forma já antecipar aos professores participantes o teor e a referência para nosso grupo de estudos e, por fim, para que todos pudessem percorrer o caminho pelas teorias da educação abordadas na obra, estabelecendo uma relação precisa entre cada teoria e a questão da marginalidade, ou seja, das crianças e jovens que eram deixadas à margem da educação durante o período em que vigorou cada uma delas, para então começar a esboçar a necessidade da elaboração de uma nova teoria que superasse as anteriores, as não críticas que entendiam a educação como um instrumento de superação da marginalidade e as crítico-reprodutivistas que entendiam a educação um fator de discriminação, mas acreditavam que não poderia ser diferente do que era.

Iniciei o encontro agradecendo a disponibilidade e o interesse de todos em participar dos momentos de estudo, ato revolucionário diante o momento que vivemos como professores do estado do Paraná, em que somos sobrecarregados de tarefas burocráticas e cerceados em nosso direito de transmitir os conhecimentos mais ricos elaborados e sistematizados ao longo da história pela humanidade.

Foram discutidas as teorias não críticas (Pedagogia Tradicional, Escola Nova e Tecnicista) e as teorias crítico-reprodutivistas (Teoria do Sistema de ensino como violência simbólica, Teoria da Escola como aparelho ideológico de Estado e Teoria da Escola Dualista).

Foram qualificadas as discussões principalmente sobre as teorias não críticas, pois alguns professores se identificaram como tecnicistas no início da carreira e que foram percebendo a necessidade de mudança ao longo do exercício da profissão, até mesmo por reconhecer as individualidades dos estudantes.

A discussão recaiu definitivamente numa analogia com os tempos atuais, os participantes foram identificando em cada teoria movimentos atuais, e infelizmente, como relatado por eles, retomados justamente os problemas de cada uma delas.

Em relação à teoria da Escola Nova apontaram a sua relação com objetivo de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, entendendo que o importante é ‘aprender a aprender’. Isso pode ser identificado fortemente na atuação da SEED atualmente, em especial quando se observam as propostas formativas referenciadas nas Metodologias Ativas que buscam dar protagonismo ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. E em relação à pedagogia tecnicista a comparação da situação atual em que se encontra o relacionamento da SEED com a escola, já que hoje, como nos anos em que vigorava o tecnicismo o centro do processo tem se dado pela organização racional dos meios, ficando professor e aluno com a posição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. P 01 afirmou “Parece que estou vendo a SEED lendo as orientações tecnicistas para decidir como iriam limitar nosso trabalho.”.

O momento de pandemia propiciou essa situação para a escola, os planejamentos, as aulas são elaboradas por técnicos da SEED, postadas diretamente nas plataformas digitais utilizadas pelos professores (*Google Classroom* e *LRCO - livro registro de classe online*) para que, apenas por meio de “cliques”, as atividades sejam realizadas mecanicamente pelos alunos e a partir disso, os docentes possam com outro “clique” lançar as notas e presenças, ou seja, a efetivação da expropriação do trabalho docente.

Conscientes de sua prática social, da percepção de como se encontram neste momento, os participantes explanaram suas angústias e as pressões que vem sofrendo.

A Pedagogia Histórico-Crítica entra efetivamente na discussão no momento em que esta atinge o subtítulo “Para uma teoria crítica da educação”, alguns docentes demonstraram conhecer alguns de seus fundamentos, comentaram sobre sua implantação no estado do Paraná, mas afirmaram desconhecê-la com maior profundidade. Nesse momento fiz uma necessária intervenção, retomando como e em qual contexto se deu a implantação da teoria em nossa rede de ensino.

P 01 apontou a importância que teve o governo do PMDB para essa tentativa de implantação, mas reconheceu que não conseguiram atingir todos os objetivos, já que a Pedagogia Histórico-Crítica não se trata apenas de modificar conteúdos, mas sim de modificar a estrutura educacional. Elaborou da seguinte maneira: “Temos que reconhecer que o PMDB foi o único partido que tentou implantar uma política que

valorizasse o que seria ensinado e também o professor, conseguiu muitas coisas, conseguiu muitas coisas boas, olha o PDE, por exemplo, que perdemos agora, mas não conseguiu mexer na estrutura da escola.”.

P 13 afirmou que “Nesse momento, a Pedagogia Histórico-Crítica consta nos documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico, consta no *site* do Dia a Dia Educação, mas apenas isso, na prática a orientação do trabalho é outro: burocratização e metodologias ativas que colocam o aluno no centro do processo. Para responder o questionário eu perguntei no Núcleo sobre a teoria que o estado segue, eles perguntaram para uma assessora da SEED que disse que hoje o estado do Paraná trabalha com uma miscelânea de pedagogias, que a Pedagogia Histórico-Crítica já foi forte, mas não é mais.”.

Esse comentário confirmou o pensamento de alguns professores anteriormente ao realizar as comparações entre as pedagogias estudadas e os dias atuais. P 13 apontou “O estado trabalha com números, com dados e com *ranking* diariamente, somos cobrados o tempo todo e queremos que a escola esteja em bons níveis nesses ranqueamentos, não queremos ficar lá embaixo.”, o que gera a pressão para a gestão e consequentemente para os docentes.

P 02 fez o seguinte questionamento: “Não é um problema não seguir uma linha teórica?” e alguns professores indicaram que acreditam ser, por inviabilizar um processo objetivo de planejamento e realização do trabalho docente, P 03 apontou “A gente se sente perdida, faz o que acha certo, ou o que dá tempo de fazer.”.

Os participantes se posicionaram fortemente sobre a desvalorização da educação e do professor, sobre como se sentem desmotivados e que momentos como esse de discussão é extremamente importante e que há muito não tem acontecido dentro da escola.

Dois participantes colocaram a angústia que vivem em precisar seguir o planejamento imposto pela SEED no RCO. P 07 citou “Eu fico muito angustiada, em sofrimento, pois não dou conta de trabalhar todos os conteúdos que a SEED posta.”.

P 08 complementou “Eu também tenho dificuldade, mas nem dá pra mexer, porque a gente só tem “liberdade” para modificar apenas 20% do que está lá. É tudo muito mecânico, não dá pra aprofundar o conteúdo se a gente quiser dar conta de tudo que eles postam. E mesmo assim não dá porque cada aula é única e leva um tempo diferente. Eu tenho medo do que a SEED pode fazer se a gente não conseguir vencer os planejamentos.”.

Também comentaram sobre o retorno das aulas em modo híbrido iniciado nesta semana e a falta de recursos da escola para favorecer o trabalho dos professores no atendimento de alunos em sala sincronamente a alunos no *Google Meet*, P 08 disse ter se sentido muito perdida: “Não há *datashow* para todos os docentes, os alunos não podem usar o celular para acessar os formulários que os estudantes que estão no *Meet* acessam, A *TV pen-drive* nem sempre funciona...” E isso faz com que os docentes dupliquem seu trabalho e levem para a escola seus próprios equipamentos: *notebook* para apresentar para os estudantes presentes o mesmo que apresentam para os alunos que estão *online*, *datashow*, folhas impressas.

P 09 questionou “Mas de que forma podemos superar essa investida do estado contra nossa autonomia e valorização? Olha só, estamos sem reajustes, agora sem progressão (...)”.

Nesse momento fiz uma intervenção antecipando a temática do próximo encontro, indicando que a Pedagogia Histórico-Crítica tem fundamentos que podem nortear qualificadamente a prática, sendo a prática o critério capaz de provocar essa mudança.

ENCONTRO 2

Nos dias 18 e 19 de maio de 2021 realizei o segundo encontro que teve como tema “Pedagogia Histórico-Crítica”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do capítulo 3 de “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” - “A Pedagogia Histórico-Crítica: no quadro das tendências críticas da educação brasileira” (SAVIANI, 2013b) e a visualização do vídeo “Dermeval Saviani” (2021) com o duplo objetivo de discutir sobre os conhecimentos prévios dos professores participantes sobre a Pedagogia Histórico-Crítica que já haviam sido observados por mim nos questionários e os novos conhecimentos adquiridos após a leitura do texto.

O capítulo contextualiza o momento em que Saviani elabora a Pedagogia Histórico-Crítica, bem como busca esclarecer as críticas a ela postuladas a partir de dicotomias que analisa contraditoriamente.

Iniciei o encontro propondo que poderiam comentar sobre o encontro passado, sobre o vídeo de Saviani e o que refletiram ao longo da semana. Os participantes foram claros ao explicar que a semana tinha sido muito “corrida” devido ao fechamento das notas e não tinham tido muito tempo para pensar no que

havíamos discutido. P 01 relatou “Acredito que essa seja uma intenção do governo, não permitir que tenhamos tempo para refletir mesmo, estudar, por isso tantas e tantas burocracias em cima da gente.”.

Iniciamos a discussão retomando os limites das teorias crítico-reprodutivistas que contribuíram com as reflexões de Saviani e colaboradores para a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica e a algumas especificidades dessa elaboração como a escolha do nome da teoria, o ano que Saviani aponta como marco de sua criação e as críticas que são realizadas à Pedagogia Histórico-Crítica desde o início e que hoje ainda resistem.

Ao adentrarmos às questões das dicotomias apresentadas como falsas por Saviani, P 02 apontou o quanto as pessoas hoje opinam sobre tudo sem conhecimento científico “Hoje em dia, nesse mundo das redes sociais, nesse mundo da internet, parece, até outro dia teve um cara que acompanho no mercado estava falando sobre isso, parece hoje que todo mundo, ‘são doutores’ em diversos assuntos, ele critica o político, ele critica o médico, ele critica o professor.”.

Forma e conteúdo foi a dicotomia que mais gerou discussão, ao chamar a atenção para a fala de Saviani (2013b, p. 66) de que “A pedagogia é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano.”, P 04 fazendo menção à mudança de nossa escola neste ano de 2021 para Escola Cívico Militar fez o seguinte comentário “[...] sobre as aulas de Civismo, eu fiquei surpreso com o conteúdo, porque de certa maneira ele foca nisso que você está acabando de falar agora, humanizar, dá a impressão de que eles querem mostrar para o aluno essa questão da solidariedade humana, da humildade [...]” e P 02 complementa “[...] aí que você vê como é importante a figura do professor, como o aluno te enxerga, os valores que você passa, então é muito importante o tempo que ele passa na escola com seus professores, tudo isso torna o professor alguém muito importante para essas crianças.”.

É importante destacar neste momento que há diferença entre o sentido de humanização defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica e os conceitos defendidos nas aulas de Civismo, pois muitas teorias não críticas e, inclusive os documentos oficiais como a BNCC, se apropriam de fundamentos de teorias críticas para de certo modo, cooptar os professores com um discurso crítico visando à conformação dos indivíduos.

Alguns participantes demonstraram insegurança quanto às formas de ensinar, já que no planejamento pronto da SEED as aulas vêm prontas. P 07 relatou “Eu fico às vezes até preocupada porque eu sou nova, né, como professora e às vezes têm alguns assuntos que são mais complicados para eles entenderem e eu estava trabalhando produtos notáveis e lá nos slides tem só uma maneira que ensina e eu ensinei através de uma música e vi que estavam com muita dificuldade, aí corri atrás, tenho que encontrar uma outra maneira para calcularem produtos notáveis de uma maneira mais fácil, encontrei através do jogo da velha. Eu dei três opções pra eles e fico preocupada, será que eu posso fazer isso, será que eu tô certa? Porque você acaba saindo totalmente do ritmo dos slides e isso demanda tempo.”.

P 10 concorda: “É isso mesmo, você tem que ir para um lado que você vê que eles vão aprender, não importa o que a escola prega. Depois que você está dentro da sala de aula, a sala é sua, você vai ver a melhor forma para seu aluno aprender.”.

P 13 acrescentou que “[...] dá para você seguir as regras, mas dá para fazer de uma maneira que facilite para todos, então eu acho que depende muito da interpretação, a gente sempre consegue uma brecha, precisamos focar nisso e o nosso lado humano tem que prevalecer, independente se é uma escola cívico militar.”.

Nesse ponto fiz uma intervenção contando que ouvi uma fala da Ana Carolina Galvão³⁴ e ela diz que é possível trabalhar com a Pedagogia Histórico-Crítica mesmo tendo documentos como a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná como norteadores do currículo, pois esses documentos são esvaziados de conteúdo, então tudo o que é feito em nossa prática que coaduna com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica direciona nosso trabalho para além do que esses documentos postulam, pois não estamos limitando nossos alunos naquilo que está vindo engessado como proposta. É relevante considerar após analisar as falas dos participantes que muitos se sentem à deriva, sem formação adequada que os permita exercitar a práxis em sala de aula. Tomam direções que acreditam ser as melhores, não confiam nas orientações normativas, mas tampouco buscam por melhores orientações e formações, de modo geral, e isso ocorre, muitas vezes, devido ao pouco tempo que possuem para estudar e aprofundar seus conhecimentos.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GgbJkskDMnM>.

Sobre o saber acabado versus o saber em processo, retomamos a importância dada pela Pedagogia Histórico-Crítica à construção histórica do saber pela humanidade e colocando como o problema da pedagogia está localizado exatamente em permitir que as futuras gerações se apropriem desse saber. P 02 colocou “Um vai pegando o conhecimento do outro, vai modificando, vai adequando à sua própria realidade, digamos, daquela comunidade que seja e vai transformando isso, às vezes vai escrevendo, vai anotando, vai compartilhando e é uma escala evolutiva, e é legal que seja assim porque faz sentido, né? Faz sentido que ela vá evoluindo ao longo dos anos.”.

Nesse ponto comento a proposta de Saviani sobre o que necessita ser transmitido na escola, justamente os conhecimentos que foram elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade, pois os estudantes precisam da escola para aprender o que ainda desconhecem, usando uma metáfora de Saviani, para conhecerem a face oculta da lua. Salientei, retomando alguns apontamentos do capítulo que precisamos garantir aos filhos dos trabalhadores que são em sua maioria os nossos alunos, especialmente, o acesso ao saber sistematizado, para que tenham condições de sair da escola e não só se colocarem no mercado de trabalho, mas também de transformar a realidade, a sociedade.

P 01 comenta que “[...] quando se fala em transmissão de conhecimento, eu entendo assim, pelo que eu li sobre esse tema é que a gente transmite o conhecimento científico que foi produzido pela humanidade ao longo da história e o aluno quando traz seu conhecimento empírico que é o conhecimento que ele traz de casa, a gente não pode realmente desprezar esse conhecimento, porém a nossa transmissão de conhecimento não fica somente ali parada, porque o aluno a partir do momento que pega aquilo que ele tem de conhecimento empírico e com aquele conhecimento que o professor mostrou pra ele que é o conhecimento científico, sistematizado e tudo mais, faz com que ele construa o seu próprio conhecimento. Então é uma linha muito tênue em você transmitir conhecimento e fazer com que o aluno construa o seu próprio conhecimento. [...] Quando ele constrói um conhecimento ele tem condições de falar sobre aquilo com propriedade e com criticidade.”.

A partir dessa explanação é importante salientar que não se trata de o estudante “construir” o conhecimento, a partir dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, mas dele se apropriar dos conhecimentos mais elaborados já

existentes, requalificando a relação que ele estabelece com seu cotidiano. A expressão “construir o conhecimento” remete à perspectiva construtivista e não é adequada para indicar a apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes.

Ao discutir o final do capítulo falamos sobre a dicotomia Saber erudito versus Saber popular e a importância de se garantir o acesso dos estudantes ao saber erudito pela escola e P 12 constatou que “Quanto mais eu estudo a Pedagogia Histórico-Crítica, menos eu vejo que eu trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica, triste isso, né? Eu me vejo mera reproducionista daquilo que a SEED passa, um trabalho mecânico, mecânico, mecânico, é assim, assim, assado. Pode ser assim? Ah não pode! Ficou muito claro que o aluno precisa ter acesso ao saber erudito, de que forma? Com o nosso trabalho! Com o nosso fazer pedagógico dentro da sala de aula pra gente conseguir proporcionar isso para nosso aluno, mas hoje a gente tem uma proposta educacional que não visa esse trabalho. A gente tem boas ferramentas tecnológicas que a gente está tendo acesso, a gente tem material pronto, é lógico tem professor que não precisa daquele material, que vai muito além, mas pra quem não tem um norte, não é verdade? É um embasamento. Mas muitas vezes a gente nem percebe que estamos barrando nosso aluno em torná-lo crítico. Hoje enquanto fomos lendo e discutindo, foi passando um filme na minha cabeça, o meu trabalho pedagógico não tem nada a ver com Pedagogia Histórico-Crítica, pouco se tem.”.

P 01 complementou que “Quando nós, professores, fazemos uma crítica a forma como as coisas estão chegando para a gente é porque temos esse pensamento crítico, porque nós somos críticos e por nós termos esses conhecimentos e sabermos que tudo isso que está acontecendo não é o que a gente gostaria que fosse, a gente se torna até meio chato. E temos que pensar também que quando a gente consegue tornar um aluno crítico, esse aluno vai te dar trabalho, porque ele vai te questionar em vários momentos e muitas vezes têm professores que não tem essa noção e não tem esse conhecimento da importância que tem o aluno ser crítico e o professor poda o aluno, pois acaba sendo uma coisa meio embativa em alguns momento.”.

P 02 também comenta “Uma vez um professor meu na faculdade disse que uma das coisas mais gostosas, que dava prazer pra ele era uma boa conversa, um bom diálogo, uma boa discussão, né, no bom sentido. Isso é uma coisa bem

interessante, né? Mesma coisa na sala de aula quando você encontra, conversa com um aluno que ele quer realmente saber mais, pergunta, ele vai mais além [...]”.

P 01 reafirma “Eu quero que meu trabalho pedagógico tenha mais um olhar crítico, mais um foco crítico, porque eu sempre gostei da Pedagogia Histórico-Crítica, mas eu nunca busquei muito saber da Pedagogia Histórico-Crítica e agora nesse momento, nesse nosso bate-papo além da gente ter o conhecimento da pedagogia, a gente pode estar levando alguma coisa para o nosso trabalho. Isso precisa somar. Porque muita coisa é passada como mecânica dentro da escola, porque querendo ou não a educação é vista como uma instituição, uma empresa [...]. E o que eu busco dentro da Pedagogia Histórico-Crítica, dentro desse nosso trabalho é a questão de conteúdo, pois querendo ou não a nossa Secretaria de Estado valoriza o conteúdo, ela não deixa de lado. Eu sou uma pessoa que valorizo o conteúdo, agora você trabalhar o conteúdo de uma forma crítica, levar o seu aluno a ter uma criticidade, eu acho que isso é muito valioso. Eu estou tendo esse olhar, o que é positivo? A questão dos conteúdos, então por mais que a SEED esteja dando pronto a gente sabe que tem professor PSS muito assim verdinho e esse conteúdo é um norte a seguir, mas o professor que já tem o seu conhecimento, o seu traquejo e mais ainda agora com esse momento que a gente está tendo com a Pedagogia Histórico-Crítica eu acho que tem muito a acrescentar para o nosso trabalho, a visão vai ser outra, o trabalho vai ser outro.”.

P 01 faz questão de colocar que “Eu também penso assim, eu também não sou contra o conteúdo porque eu acho que a gente tem que seguir um norte, tem que ter uma sequência lógica ali, o que é legal da histórico-crítica é isso que você tem essa consciência de que é necessário passar aquele conteúdo xis para o aluno, mas de que forma vou passar isso pra ele, eu vou passar simplesmente por passar ou eu vou falar com ele, mostrar a visão de mundo, quero que tenham essa visão de mundo, de que estão nesse mundinho deles aqui, mas existem coisas muito maiores e que eles precisam saber. Eles sempre me perguntam porque precisam aprender aquilo e eu digo que é pra ele ter um conhecimento a mais, para ser culto. [...] Esse trabalho que a pesquisa está proporcionando é muito legal porque faz com que a maioria dos professores da escola tenham consciência do papel deles de formar pessoas que sejam críticas.”.

P 03, sobre a importância da discussão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto uma pedagogia que pode nos auxiliar a proporcionar um salto qualitativo

no ensino constatou o quanto o diálogo entre os professores é essencial para que possamos aprender e resistir “Por estarmos cada um em sua casa, nós não temos força, precisamos nos unir, conversar e chegar a um denominador comum para combater o autoritarismo que vem para nós: Faça assim!”.

O encontro foi bastante provocativo, levou os participantes a pensarem em suas práticas, no direcionamento imposto pelo estado e no desconhecimento sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, mas com uma percepção de que ela pode ser um elemento de mudança. Ficou claro durante as discussões como os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica estão distantes da prática pedagógica em nossa instituição, mas também foi possível observar o interesse, ou ainda que seja, a curiosidade, com a qual os participantes passaram a olhar para essa teoria revolucionária, o que é bastante promissor.

ENCONTRO 3

Nos dias 25 e 26 de maio de 2021 realizei o terceiro encontro que teve como tema “Pedagogia Histórico-crítica e a educação escolar”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do capítulo 5 de Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações - “A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar” (SAVIANI, 2013b) com o objetivo de estabelecer relação entre os conhecimentos adquiridos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho desenvolvido na escola considerando-se ser a Pedagogia Histórico-Crítica o aporte teórico constante do PPP da escola. O capítulo apresenta a pedagogia crítica no contexto da história da educação brasileira, também sobre a origem da educação e da necessidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade e não sua manutenção. Apresenta também a defesa do que Saviani considera como função precípua da escola que é a socialização indistinta do saber historicamente elaborado e o valor do trabalho escolar como essencial ao desenvolvimento cultural.

Iniciei o encontro propondo que poderiam comentar sobre o encontro passado, tecendo relações entre os dois capítulos lidos e a prática pedagógica que realizamos na escola, se ela implica muito, pouco ou nada da Pedagogia Histórico-Crítica. P 04 indicou como pensa que deveria ser o trabalho hoje: “Eu estou indo pra 30 anos de serviço, já passei por várias pedagogias, a que mais me identifiquei foi a tecnicista, mas hoje procuro [...] Eu vejo, infelizmente vou falar isso pra vocês, eu não queria falar isso, mas eu percebo assim, independente se foi lá na tecnicista, na

histórico-crítica, independente delas, eu analisei e cheguei à conclusão seguinte: o aluno que quer ele vai aprender, o aluno que não quer, nós podemos descabelar, que infelizmente [...] tem que partir deles.”.

P 01 apresentou um contraponto importante: “Sabe por que nos deparamos com isso? Porque tudo se volta para a questão social, [...] quando a gente descobre de onde essa criança vem e o que ela passa fora da escola a gente passa a ter um outro olhar para essa criança. É ruim a gente ter que pensar dessa forma às vezes, a gente tá lá fazendo nosso papel, quem tinha que estar se preocupando com isso é a família, mas aí você vai ver a família não tem estrutura nenhuma, mal tem o que comer e aí essa criança vai pra escola muitas vezes pra comer. Aí você acha que eles vão ter condições de ter vontade de estudar? Eles não têm perspectiva.”. P 01 também relacionou o desinteresse dos alunos à questão da faixa etária em que os estudantes se encontram, na qual não estão interessados em estudar, mas em curtir, que também precisa ser levado em consideração.

Essas duas falas mostram mais do que opiniões particulares diferentes, mostram que a Pedagogia Histórico-Crítica não é efetiva na escola, pois ainda nem todos os professores compreendem a importância de se garantir a todos os estudantes o conhecimento, mesmo que esses estudantes não vejam sentido nisso, pois esse é o papel da escola, tratar o aluno como um aluno concreto e não empírico. Também indicam desconhecimento das determinações sociais e da periodização do desenvolvimento psíquico a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural.

P 04 coloca que “De uns cinco anos para cá nós não estamos conseguindo mais [...] esse desânimo, esse desinteresse é muito preocupante, me deixa angustiado.”. P 02 complementou “Fica esse questionamento, por que as crianças hoje não querem se esforçar? Elas não querem porque foram encontrando muitas facilidades dentro do próprio sistema, parece que deixou de ser tão difícil, e a gente sabe que é difícil (estudar) e tem que ser difícil mesmo para eles verem que precisam se esforçar bastante porque a vida é assim. Tem facilidade questão de nota, passar de ano, mas quando sair da escola isso aí cai por terra.”.

Ao apresentar esse posicionamento o professor demonstra que a escola não tem oferecido os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos aos alunos e tampouco os preparado para enfrentar a realidade que hoje está posta no sistema capitalista. P 04 entende essa fala como a escola devendo ser apenas uma

reprodutora desse sistema injusto: “Isso que está faltando dentro da escola, essa autonomia, aqui, tchau, acabou, não tem que ficar lá discutindo [...] Esse passar a mão na cabeça que eu acredito, não estou falando no sentido pedagógico, no sentido pedagógico temos que ser paizão, mas nossa escola é cívico militar, se eles não virem aqueles policiais lá dentro como autoridades [...] O pessoal fala que não pode ter medo, é medo sim, se eles não tiverem medo, respeito não vão ter.”.

É importante depreender a partir desta fala, a desmotivação e cansaço do professor diante dos inúmeros problemas que são enfrentados dia a dia em uma escola pública. Este posicionamento, mesmo que de maneira inconsciente, indica um sentimento de impotência diante das dificuldades estruturais da escola, do descaso do Estado com a educação e da falta de políticas sociais que considerem os determinantes sociais em que se encontram muitos de nossos alunos e que por esses motivos busca crer que a solução possa advir da repressão ou do autoritarismo. É preciso compreender com clareza que esta não é a solução, a imposição da disciplina pelo medo não forma cidadãos, se o estudante é violento na escola, indisciplinado, não vamos resolver esse problema com violência, é preciso agir para além da aparência, é preciso ir até a essência do problema.

Dessa forma comecei a destacar alguns pontos do texto lido, pontuando a importância da Pedagogia Histórico-Crítica e da escola para todos, especialmente para os filhos da classe trabalhadora, para que possamos, por meio de uma prática pedagógica qualificada, instrumentalizar os estudantes para que possam compreender criticamente a realidade em que vivem e buscar perspectivas de transformação. Discutimos também os problemas sobre a desescolarização, hoje modernizada pelo *Homeschooling* que se constitui numa preocupação muito grande para a manutenção e socialização dos conhecimentos históricos, científicos, filosóficos e artísticos que foram acumulados ao longo do tempo pela humanidade, pois como comentou a P 01 “Entendem que todas as crianças não precisam de escola e deveriam ser educadas pelos pais. Contratar um professor para ensinar só aquilo que eles acham que é melhor, só português e matemática, não quero que aprenda história, não quero que aprenda ciências. Quem tem esse pensamento não quer que ensine história, não sei que medo tem do que aconteceu de verdade [...]”. P 05 acrescentou que, no entanto, serão apenas poucos pais, apenas aqueles que têm condições financeiras para isso.

P 03 compartilhou sua angústia “Fico tão desgastada por não conseguir dar o meu melhor, e o meu melhor é tão pouco diante desse sistema que a gente está vivendo.”. P 10 complementou que às vezes sente vergonha de falar que é professora “A gente está tão desvalorizado, não consegue fazer nada, não consegue ser assim “o professor”, tanto pro governo, como pros nossos alunos, a gente vai se desgastando.”.

Durante a discussão sobre a importância dos conteúdos clássicos, a diferença entre currículo e extracurricular, P 06 pontuou a dificuldade em se observar esses critérios qualitativos na escola, citou como obstáculo a preparação para as avaliações externas e trouxe a situação que vivencia em sua escola no estado de São Paulo em que os professores são bonificados caso a escola atinja bons resultados nessas avaliações “Isso de que há escolas que trabalham o ano inteiro para o aluno ir bem no SARESP sem pensar no aprendizado é verdade. Só quem trabalha no estado de São Paulo sabe a pressão que é quando tem prova do SARESP porque todo mundo quer ganhar bônus, mas se a gente tivesse um salário melhor ninguém ia pensar no bônus.”.

P 10 apontou como obstáculo na situação atual que vivemos o planejamento pronto que se encontra no LRCO, que mesmo partindo do Currículo Priorizado - uma adaptação do Referencial Curricular do Paraná para esse período de pandemia, é praticamente impossível de ser cumprido “Como acompanhar a Aula Paraná, aquele planejamento é fora [...]”.

Uma cobrança que expropria o professor de seu papel de planejar e o oprime a cumprir um planejamento que não foi pensado por ele. Oportunamente aponto que no próximo encontro discutiremos a Didática Histórico-Crítica que poderá nos orientar para um processo mais seguro de atuação pedagógica quanto à socialização do saber como forma de resistir às investidas neoliberais que adentram as escolas, oprimem professores e retiram dos estudantes o direito de ascenderem culturalmente por meio da educação.

Essa fala levantou a questão da importância do conhecimento teórico para termos segurança e conhecimento para justificarmos nossos atos quando decidimos resistir à burocratização e mecanização do ensino. Destaquei a função essencial da escola na socialização do saber para promoção de saltos qualitativos na aprendizagem dos alunos e que para atingirmos isso, precisamos conhecer o

método crítico, precisamos compreender de que forma podemos fazer o enfrentamento da situação atual.

Acredito que conseguimos pontuar todo o texto, com opiniões diferentes que propiciaram uma boa discussão e indicaram que ainda há muito que ser trabalhado para que a Pedagogia Histórico-Crítica não fique apenas no papel, no PPP.

ENCONTRO 4

Nos dias 1º e 2 de junho de 2021 realizei o quarto encontro que teve como tema “Didática Histórico-Crítica”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do capítulo 5 “Fundamentos para uma Didática Histórico-Crítica” do livro “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) com o objetivo de que em grupo pudéssemos compreender os fundamentos para a aplicação de uma Didática Histórico-Crítica na realização das propostas de leitura durante as aulas dos diferentes componentes curriculares. O capítulo apresenta uma análise dos autores sobre a Didática elaborada por Gasparin em 2002 utilizada por muitos profissionais da educação que trabalham na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta análise, realizam a crítica dessa didática, expondo suas limitações quanto a um equívoco em relação ao método, que ao invés de ser dialético, foi apropriado de modo mecânico e com passos estanques. Na sequência, os autores descrevem cinco elementos nucleares de sistematização dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, formulados a partir do Materialismo Histórico-Dialético que implicam no resgate do que seria uma didática superadora da didática elaborada por Gasparin.

Antes de iniciarmos nossas discussões sobre como trabalhar com a leitura, solicitei que cada professor comentasse sobre a leitura, sobre como compreendiam o método da Pedagogia Histórico-Crítica e a didática proposta por Gasparin, pois os professores que tinham conhecimento da didática, tinham esse conhecimento por meio da obra de Gasparin. P 03 disse já ter algum conhecimento sobre a didática, mas apenas a elaborada por Gasparin, pois estudou sobre ela para o concurso do estado do Paraná no ano de 2013, ela apontou que entendia essa didática como um conjunto de técnicas, como se fosse algo muito simples realizar o trabalho a partir da perspectiva histórico-crítica.

Discorremos sobre os passos da Pedagogia Histórico-Crítica elaborados por Gasparin buscando entender como são estanques e limitam a prática pedagógica e na sequência, discutimos como a proposta dialética elaborada pelos autores amplia

a possibilidade do trabalho ao indicar os cinco fundamentos dessa proposta. A partir desta discussão, os participantes, mesmo ainda com pouco conhecimento sobre a didática, tentaram compreender a importância atribuída ao docente, à transmissão de conhecimentos, à organização escolar e às contradições que permeiam o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a categoria da catarse P 01 apontou a importância de compreendermos que a transformação de vida pela qual o estudante irá passar pode não ser imediata “Essa mudança de vida não vai acontecer no período em que ele está estudando, mas ele vai guardar tudo aquilo que a gente tá passando pra ele pro futuro e ele vai usar isso como uma ferramenta.”. P 04 complementa, mas indica um problema nesse pensamento que é o de nossos alunos não terem perspectiva para chegar a utilizar o conhecimento como ferramenta. “Temos muita diversidade, dentro da escola pública, o público é muito misturado, então, está aí o maior problema que enfrentamos: conseguir emplacar algo que vai conseguir atingir todo esse público.”.

P 02 coloca que “A diversidade é tão grande que é muito difícil conseguir atingir a todos da maneira como às vezes a gente espera e uma mudança de vida é raro, são poucos que vão conseguir mudar.”.

Essas explicações indicam algumas situações que precisam ser observadas, a primeira seria que a diversidade existente na escola como sugerida pelo professor se dá pelos determinantes sociais, decorrentes do movimento realizado pela sociedade capitalista na qual vivemos e que é justamente para essa parcela da população, para os filhos das classes trabalhadoras que a escola se faz necessária com vistas à sua instrumentalização e emancipação. Outra questão que precisa ser apontada é a essencialidade de o professor compreender o conceito de prática social, de que estudantes e professores, estudantes e estudantes encontram-se em diferentes níveis no ponto de partida, mas que “[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa [...]” (SAVIANI, 2016, p. 38) possibilitando que a prática social do ponto de chegada tenha se qualificado, sendo esta a função da escola pública, atingir a todos com um ensino de qualidade, proporcionando a possibilidade de emancipação humana.

P 01 defende novamente o seu posicionamento de que a educação precisa estar a favor de todos, mesmo que estes ainda não percebam a sua importância: “É claro que gostaríamos de ter todos os alunos interessados na escola, seria muito

bom para todo mundo, até para eles e para nós, mas a gente precisa pensar que se ele não estivesse na escola onde ele ia estar? Será que estaria na rua, não seria pior? Temos que pensar também como sociedade, se ele não estiver na escola tem mais chance de ir para o caminho errado do que se estiver.”.

Ao discutirmos a nossa prática pedagógica tentando percebê-la dentro do processo de didática, como nos localizamos, P 02 comentou sobre as dificuldades do momento atual de pandemia com as aulas online e híbridas “A gente sabe o quanto se dedica, o quanto rala, o quanto estuda pra dar uma aula, lê, busca informação, busca notícia, busca, por exemplo, dados sobre aquilo e no meu caso sempre acho que está faltando alguma coisa, mas a gente faz o máximo pra levar pra eles um conteúdo conciso pra que possa, por exemplo ouvir o que ele está aprendendo, identificando, qual é o ponto de vista dele sobre aquilo. Então é algo que não dá pra deixar puramente à distância. Não dá pra faltar diálogo entre professor e aluno.”. P 01 acrescenta que “Com o ensino híbrido acabamos podendo um pouco os alunos que estão presentes na sala porque eles querem conversar, falar e aí os que estão online não conseguem participar desse diálogo e a gente acaba cortando um pouco o assunto.”.

Outro ponto importante da discussão foi em relação às formações ofertadas pela SEED da qual todos os professores têm participado e que objetivam a utilização das Metodologias Ativas, sobre isso P 04 comentou “Eu não me adaptei ao ensino híbrido. Me preocupa muito essa formação que estamos tendo aí com essa ideia de protagonizar o aluno. Eu falei para meu tutor, a gente tem que estimular o aluno, mas eu não consigo não ser o dono da aula, eu me preparo pra aula e aí joga uma ideia e o aluno que vai trazer tudo preparado [...] E daqui a pouco o que vai acontecer conosco? Mas isso é mais uma desvalorização nossa, no sentido assim só vão ficar ali só pra interagir, vão apresentar o que vamos entregar tudo prontinho pra ele. Eu utilizo da aula que eles colocam lá, mas eu me aprofundo, vou buscar outros vídeos, explico, tenho minha fala, minha intervenção.”. P 01 concordou e exemplificou ainda mais como se sente, para ela o aluno está dando a aula! “A gente tem que jogar questionamentos pro aluno para que ele traga pra gente informações, o tutor pediu pra gente trabalhar com a Sala de Aula Invertida. Eu dou tema para o aluno, aí falo pra ele pesquisar pra próxima aula o assunto e na próxima aula ele tem que trazer esses conhecimentos que ele pesquisou na internet para colocar dentro do aplicativo e explicar o que ele trouxe, quer dizer, ele está dando a aula!”.

É relevante destacar duas situações neste momento: por um lado a desvalorização do papel de ensinar do professor que fica nítida a partir das orientações pautadas em concepções não críticas fortemente atreladas à pedagogia das competências oferecidas no curso Formadores em Ação e por outro lado o entendimento de que o aluno esteja dando a aula que caberia ao professor. O estudante não está ministrando aulas, ensinando aos colegas e muitas vezes, nem mesmo aprendendo, pois o que ele faz ao realizar a proposta de atividade dirigida pelas metodologias ativas é simplesmente buscar, compilar informações e levá-las para a sala de aula sem planejamento, intencionalidade, sem estabelecer relações com a prática social que são ações próprias do trabalho docente no ato de ensinar.

P 03 afirmou que analisando o curso de formadores ofertado pela SEED do qual temos participado e discutindo os apontamentos realizados pelos autores no capítulo “A gente acaba por não ter a valorização sobre os nossos conhecimentos acumulados na sociedade, tudo que a gente estudou, tudo que a gente pesquisa acaba por não ter valor. Porque aí passa-se isso, porque o aluno tem que aprender isso, não leva-se em consideração todo nosso conhecimento, eles querem trabalhar com essas metodologias ativas por modo de imposição e uma coisa que no dia a dia a gente acaba por não usar na sua totalidade, até mesmo por falta de tempo de elaboração diária ou até mesmo porque não cabe na nossa disciplina, apenas para cumprir tabela.”. Comentou também sobre a desvalorização dos conteúdos apresentados aos alunos “É uma concepção errônea sobre isso, é uma simplicidade quanto aos conteúdos para que eles possam assimilar usando a realidade deles, mas acho que não é bem assim, né? A gente tem que levar em consideração a realidade deles, no entanto não deixar tão simples como as pessoas deixam [...] Eu vejo isso em muitas falas, a simplicidade de conteúdos para que os alunos compreendam facilmente dentro da sua realidade, eu não vejo que tenha que ser assim.”.

Sobre isso P 13 contribuiu contando um episódio que vivenciou em uma formação realizada na Rede Municipal de Ensino em que o formador orientou que os professores não deveriam apresentar aos alunos conteúdos que fugissem da sua realidade “Exemplificou com uma imagem de praia, que isso só ia aguçar a vontade de ir e depois o coitadinho não poderia ir, depois saíram muitos comentários assim. Trazer para a realidade do aluno é uma coisa, agora privar ele de conhecer é outra.” Comentou ainda que reforçar na escola apenas aquilo que ele tem acesso na sua

realidade não é o ideal. P 03 complementa dizendo que “Talvez seja uma forma de aguçar sim a vontade do aluno para que ele queira ir além, busque seus objetivos, aumentar as expectativas, mesmo que não seja tão simples assim.”.

Enfim, concluímos que além de desconhecermos a Didática Histórico-Crítica, realizarmos nossa prática pedagógica em relação às leituras que propomos como entendemos ser melhor, ainda há o agravante com as burocracias e imposições da SEED de como devemos ministrar nossas aulas, o que nos leva ainda mais para longe da Pedagogia Histórico-Crítica. E além de tudo isso há o fato evidente de estarmos sendo expropriados de nossa função!

P13 coloca que “A desvalorização que está tendo das nossas aulas, infelizmente é por conta do sistema, todo dia é uma luta. Até esses dias se cobrava do professor que fazia um plano só para as suas três salas, agora é para o Paraná inteiro, estranho isso, né?”.

P 11 coloca um importante questionamento para o grupo “Pelo pouco que vi a respeito desse assunto, a Pedagogia Histórico-Crítica parte inicialmente da prática, de verdades empíricas reais aparentes, depois pelas abstrações e depois pelo concreto pensado, e hoje o professor está preparado ou precisa de um novo perfil para abraçar essa causa, porque coloca que o professor precisa vir com algo para dentro da sala que seja contextualizado, se aquilo tem algum motivo para o aluno aprender ou não. Há notícia desse sistema ser usual em alguns lugares no Paraná? E como fará o professor para evidenciar o que os alunos precisam para aprender, entrar nesse esquema crítico porque o professor tem que ser crítico, tem que avaliar o que vai dar, ele tem que ter consciência para que que serve aquilo pra depois chegar em abstrações, problematizações, pra depois avançar pro final que vai ter uma verdade científica. Quando ele consegue, o aluno consegue colher a informação e pensar aquela situação ele fez uma catarse. Seria isso?”.

Esse questionamento gerou uma discussão bem proveitosa, citei sobre o município de Cascavel que trabalha com a Pedagogia Histórico-Crítica em seu currículo e indiquei a fala da professora Julia Malanchen sobre a organização e conhecimento dos professores dessa rede e como conseguiram até mesmo elaborar um currículo para além da BNCC.

Sobre o professor estar preparado para desenvolver esse trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica os comentários foram unânimes no sentido de ainda não

estarmos, pois não temos o domínio teórico, não temos tempo para estudar, nos aprofundar, a imposição de aulas prontas, limitantes etc.

Sobre a motivação para o aluno aprender coloquei que para a Pedagogia Histórico-Crítica a motivação não se dá a partir do que o aluno quer, mas a partir do que ele precisa aprender, nós temos que definir e auxiliar os estudantes a encontrarem os motivos que contribuam para que possam avançar qualitativamente, levá-los a compreenderem que precisam do conhecimento todo que temos para transmitir para que possam ascender culturalmente e possam lutar para transformar a realidade em que vivem. É importante colocá-los em contato com problematizações da prática social que eles ainda não conseguem “resolver” ou entender e que, por meio do conhecimento que o professor ensinará será possível alcançar a compreensão, é o que de fato pode motivá-los a aprender, pois o conhecimento se tornará o objeto (motivo) da necessidade de estudar.

Apontei a afirmação de Saviani quando coloca que somos nós, enquanto professores, que vamos perceber o que o estudante tem necessidade e vamos orientá-lo, buscar convencê-lo de que precisa aprender aquilo para superar a situação em que se encontra.

P 11 então apontou que sente isso muito distante “Se o professor não está preparado, se a nossa política nacional é de direita e estamos distante do social por exemplo nesse governo atual, então parece que fica muito distante essa teoria para ser aplicada na sala porque se faltam professores com conhecimento, são muitos, falta o aspecto governamental para ser implantado, para ser bem aceito de forma plena porque vem o governo e implanta o plano de governo, a política educacional que ele quer, então fico pensando que fica muito distante [...] Eu acho interessante por ela ser crítica e fazer as pessoas repensarem e fazer esse aluno mudar o olhar no mundo, mas como fazer isso diante de tanta adversidade?”.

P 06 respondeu “Resistindo!”. Eu acrescento que este nosso grupo de estudos é um movimento de resistência, reúne professores que buscam aprender em conjunto para transformar! P 11, então complementa “Eu acredito nessas coisas que vem a fazer uma oposição, um movimento, uma didática diferente, o governo atual jamais aceita essa visão de ter o aluno crítico, ousado, atirado, que vai atrás, procura, questiona, ele não quer, eu acredito nessa pedagogia, mas ela está muito distante, muito utópica, poderia ser mais rápido para acontecer isso.”.

Elaboramos um pensamento final de que não será fácil que a Pedagogia Histórico-Crítica seja efetivamente aplicada nas escolas, até porque por ser uma pedagogia revolucionária, precisa de uma nova sociedade para ser aplicada já que a escola encontra-se inserida na sociedade. Mas concluímos também que a luta é necessária!

ENCONTRO 5

Nos dias 08 e 09 de junho de 2021 realizamos o quinto encontro que teve como tema “Concepções de Leitura”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do artigo “Concepções de leitura e suas consequências no ensino” (SILVA, 1999). Expliquei que essa distância temporal foi proposital para pensarmos se as concepções reducionistas de que trata o texto permanecem ou se foram transformadas e substituídas e com o objetivo de discutirmos sobre o trabalho de leitura proposto em sala de aula a partir das concepções de leitura apontadas no artigo e para isso foi solicitado previamente que cada participante levasse para o encontro um texto específico de seu componente curricular para comentar como realiza o trabalho com a leitura do texto.

O artigo apresenta um compêndio de concepções de leitura comumente encontradas junto aos professores do ensino fundamental, também realiza a crítica às concepções redutoras de leitura e apresenta a concepção interacionista de leitura como aquela que pode orientar de forma mais objetiva e qualitativa o trabalho escolar.

Iniciamos o encontro discutindo a questão realizada no artigo por Silva (1998), o que é leitura? Os participantes e as participantes colocaram o que entendiam por leitura e ninguém colocou a leitura para si dentro das concepções redutoras apresentadas por Silva (1998), as quais discutimos também e levantamos quais seriam as possíveis causas para que muitos professores tenham essas concepções, qual seria o motivo para o empobrecimento intelectual de nossa classe profissional?

P 02 compartilhou a sua concepção de leitura como algo que lhe permite conhecer, estudar, compreender o mundo, mas apresentou a dificuldade que encontra diante do acúmulo de trabalho que se vê necessitando realizar para manter um padrão de vida digno, de encontrar tempo para ler e estudar “Parece que você faz, faz, você trabalha, você acorda mais cedo, você estuda e ainda está faltando alguma coisa, parece que não foi suficiente porque o conhecimento é muito vasto, então tem muita coisa que por exemplo eu não sei e existe um universo de

informações e situações e tudo mais, e penso na nossa jornada de trabalho de 40 horas, eu tenho dois concursos, obviamente eu teria muito mais tempo se eu tivesse só 20, mas vai ver o nosso salário, por exemplo, com 20 horas. Claro que a gente pensa, quero preparar aquela super aula, às vezes eu faço mais isso, mas eu foco em um turma, um conteúdo, aí você se empenha muito mais em buscar mais coisa, mas como você faz isso com todas as turmas, em todo o tempo e com todas as aulas? Não dá!”.

P 03 colocou que o grande problema em sua opinião é a formação inicial e continuada precária dos professores e acrescentou como se sente esgotada pelas burocracias, sem ânimo para estudar e dessa forma poder melhorar sua compreensão teórica “Está sendo a nossa realidade, eles sugam todas as nossas energias, por todos os lados, você acaba vencida pelo cansaço mental, físico, esgotamento, irritação com a sociedade que não acredita no nosso trabalho.”. Acrescentou ainda que não tem valorização profissional e nem financeira “Eu ganho muito pouco e trabalho muito e não consigo ter uma leitura de prazer.”.

Outro fator apontado por P 03 é o hábito dos estudantes em querer que suas respostas sejam sempre iguais as do professor, ela comentou “Quando eu corrijo e coloco a resposta pra eles, eles já vão apagando, eu digo calma, mas eles dizem, não, está diferente.”. Para P 03 essa é uma consequência de uma orientação equivocada, de falta de leitura e compreensão de que as respostas podem e devem ser diferentes.

P 06 também comentou sobre o nosso empobrecimento intelectual “Agora temos muito conteúdo para ser trabalhado em um curto espaço de tempo, o planejamento do professor não é mais do professor apenas, vem tudo muito engessado e é um conteúdo assim que a gente sabe que é surreal. Se fosse pra gente trabalhar bem trabalhado, não seria nem metade daquilo. É muito conteudismo e apenas uma passada, uma pincelada. O aluno não assimila tudo e acaba que vai ficando uma defasagem de um ano pro outro. Pra gente dar conta daquele planejamento, a gente não dá uma aula decente. É lógico, a gente faz o melhor possível! Eu sempre procuro pegar o que acho de mais importante e me aprofundar naquilo e deixar alguns conteúdos meio de lado, porque senão não dá, você não trabalha nem uma coisa, nem outra bem feita.”.

P 11 colocou a seguinte situação “Eu penso o seguinte, o que existe é uma roda viva da produção de reprodutores, de pessoas com pensamento muito

conservador inclusive nas universidades, com professores conservadores que passam essa visão de leitura de uma forma errada pra gente, eu tive lendo um artigo essa semana da Universidade Federal de Rondônia, fizeram uma pesquisa com alunos iniciantes e concluintes sobre como era o estágio de leitura deles, e foi diagnosticado que a maioria dos alunos no primeiro ano da faculdade era conservador, reducionista e quando saem, uma boa parte passa a ter uma visão interacionista. Mas eu acho que isso tudo também é devido à questão da forma como é colocado na escola, porque a escola tem um comportamento às vezes errôneo em relação ao modo de preparar isso, por exemplo, conceitos errados, é muito comum a ideia de que a leitura é um conteúdo, é uma matéria, uma matéria de língua portuguesa e não é isso na verdade, leitura é uma coisa diferente disso tudo. A tarefa de formar leitor também, a gente fica pensando que é só do professor de português, na verdade a tarefa é mais ampla, deveria ser do professor de história, de geografia, de educação artística, é mais ampla do que a gente imagina. Então isso é muito reproduzido na escola pela forma como é posta. Eu li alguma coisa também quanto ao professor leitor, muitas vezes ele exige do aluno, mas ele não lê nada, fica aquém, não tem como exigir uma coisa que ele não faz, se exige fica uma coisa meio vazia.”.

P 02 concordou e acrescentou que esse é um ponto interessante “Como exigir do aluno se eu não leio?” e comentou sobre a sua formação leitora que ocorreu por meio do exemplo de um professor “Quando eu entrei na faculdade eu não gostava de ler, eu não tinha o hábito, depois lá na faculdade conversando com professores que eu vi que há um universo gigantesco a ser explorado nessa área, aquilo me despertou, falei nossa, eu quero ser assim, conversava com um professor, um cara megainteligente, conversa com um outro que era doutor, o cara sabia de todos os assuntos que a gente comentava e indicava um livro sobre o assunto, eu falei meu Deus do céu, aí comecei gostar mais, achar mais interessante, buscar os livros, mas isso só aconteceu comigo quando entrei na faculdade, antes nada! A grande maioria dos professores lia muito, sempre comentava sobre livros e isso estimula demais!”.

P 04 apontou a questão do incentivo à leitura que precisaria acontecer na escola “Hoje a escola corre muito atrás do aluno problema e aquele que a gente poderia incentivar a ter essa visão fica um pouco a desejar, um pouco não, fica bastante a desejar por causa dessa loucura da escola de ficar batendo em cima de

algo que como eu disse pra vocês, faz 30 anos que estou lecionando e é a mesma coisa.". E apontou que dentro da escola não vemos incentivos para os alunos, não há projetos para instigar e coloca que isso não é culpa das pedagogas, dos professores, é culpa do sistema que sufoca a todos com excessos de burocracias!

P 13 disse que o aluno precisa começar a ler o que ele gosta de ler primeiro, "[...] porque só vai aprender se ler, não tem outro jeito de aprender se não for lendo, as palavras não nascem prontas na cabeça das criancinhas.". P 03 complementa que é preciso incutir que também é necessário esforço, dedicação, pois em nossa cultura escolar atual tudo está muito fácil para os alunos. P 13 concorda e completa o raciocínio afirmando que "Uma coisa que está acontecendo é que o aluno quer chegar, bater o olho no exercício e já saber a resposta, isso é um problema. Nós temos que orientar esses alunos a aprender a ler, aprender a estudar.".

Na sequência, P 13 já aproveitou para demonstrar como trabalha os textos com os estudantes em sua disciplina que é Matemática. Selecionou um problema de uma das Trilhas de Aprendizagem de 9º Ano, elaboradas pela SEED, para serem enviadas aos alunos que estão com atividades impressas nesse momento de aulas remotas. "É um pequeno enunciado no qual se consegue falar de tudo, mas o aluno precisa saber de Física e de uns dez conteúdos [...]". P 13 leu a situação problema para o grupo "Uma volta inteira na Terra corresponde a uma distância $2\pi \cong 40.000$ km. Se um satélite leva 85 minutos para dar uma volta completa ao redor da Terra, qual a sua velocidade média em m/s (metros por segundo)?" Foi apontando todas as possibilidades do exercício, explicando que é maravilhoso, mas que é preciso tirar muitos conceitos dele e que o aluno precisa ter muitos pré-requisitos que, infelizmente, os alunos não têm e como isso pode ser feito em uma aula? "Como ensinar o aluno a ler? É preciso ter tempo, é preciso desmontar o exercício, até porque vai além das questões matemáticas: a criança precisa saber o que é um satélite, para que serve um satélite, porque o satélite dá voltas em torno da Terra [...] O aluno, sem esses pré-requisitos, vai ler o exercício e desistir.".

P 06 completou dizendo que "Ou o aluno vai chutar a resposta, sem se preocupar em tentar aprender e compreender." e contou sobre o trabalho de leitura que desenvolve nas aulas de Língua Inglesa, abordou especificamente uma proposta de inferenciação a partir de uma letra de música. "Expliquei o que era a inferenciação de informações no texto, apresentei a letra de uma música, ouvi a música com eles, coloquei a tradução, dividi a tela com a letra em inglês e tradução,

lemos juntos. A música da Beyoncé "*If i were a boy*", selecionei para trabalhar as questões sociais e de gênero e ao final, quando lancei as questões discursivas que eles tinham que realizar algumas inferências, não conseguiram inferir porque não estava escrito explícito, pois foi muito rápida a aula porque precisamos dar conta dos conteúdos rapidamente.”.

P 13 voltou a comentar sobre o enunciado da situação-problema que apresentou, dizendo que é um enunciado rico, mas que levaria no mínimo duas semanas para fazer o aluno pegar um próximo enunciado igual, ler e entender como fazer e lembrou que precisamos dar conta dos conteúdos: “Eu preciso dar o andaime como Saviani fala, eu consegui entender muita coisa do curso com ele, eu já tinha visto, se você não der a base ali para aquele exercício não sai, o aluno não consegue gostar. Então eu trabalharia esse exercício, eu bateria no que está precisando e meu livro de chamada estaria belo e formoso. É errado falar isso? Mas só que o aluno não pode sair perdendo. O aluno é o único ser que não pode sair perdendo. O aluno não tem culpa desse jogo de interesse, desse jogo de poder, dessa máfia que está por trás de tudo e a gente não tem mais voz, então o que eu faria? Trabalharia o que o aluno precisa aprender, mas não é o que ele precisa no sentido, ah porque ele mora lá no sítio que ele precisa aprender isso, mas o que ele precisa, a ferramenta que ele precisa ter para resolver aquele exercício um dia se ele precisar.”.

Fiz uma intervenção nesse momento, colocando minha opinião no sentido do que nos aponta Saviani. Os alunos, por mais que sejam desinteressados, não têm consciência do que vão precisar no futuro. A escola ainda é uma chance de mudança, precisamos oferecer o que eles necessitam e precisamos fazê-los entender que estudar não é fácil e que precisa de esforço.

P 06 contribuiu exemplificando a transformação que percebeu em uma aluna que ao retornar para a escola no modelo híbrido, já fora da faixa etária, chegou com deboche, desinteressada e em uma semana de aula, com a atenção quase exclusiva dos professores, por serem poucos alunos na sala, viu como a aluna modificou o comportamento e passou a demonstrar interesse “Se nós não tivermos esse olhar, será que tem alguém por ela? A sociedade não tem!”.

P 09 também participou da discussão pontuando que em sua opinião o necessário para conseguirmos olhar para o aluno seria a diminuição do número de alunos e o retorno do direito à repetência, pois a aprovação automática que

acontece dentro do Paraná, dentro do nosso município anula o aluno: “Eu estava assistindo na Cultura ontem uma reportagem sobre não saber ler, e uma senhora disse que ela se sentia uma pessoa cega. E assim é nosso aluno, ele vê aqueles rabiscos lá, não sabe ler, não sabe decifrar, e só vão passando ele para frente e isso só vai aumentando o nível de desaprendizagem dele.”.

P 11 apontou que vê como diferencial o professor crítico, leitor crítico “Tem professor que quando vai dar uma aula de português, você pega aquele texto paupérrimo, mas o texto tá grávido, né? Você vai fazer um parto e vai tirar ideias, ele é polifônico, têm muitas vozes dentro de um texto e quanto mais leitura você tem, mais você agarra situações histórica, social dentro de um texto, coisas desse nível. Eu penso que o livro didático hoje é um mal necessário, porque na vida de muitos alunos, muitas vezes é o único livro que eles lêem e que o professor segue dentro da sala de aula.”. Mas continua e realiza uma crítica ao formato de ler apresentado por Silva, dentro das concepções redutoras, como os passos da lição do livro didático e que é importante o professor estar preparado para não cometer esse erro, pois isso não forma leitores em sua opinião.

Para P 01, esse *déficit* é falta de investimento do poder público “Porque se o professor fosse mais valorizado dentro do nosso país, estou falando do país inteiro, não estou falando só de nós aqui, mas como o professor vai ser mais valorizado? Ganhando o que ele ganha em 40 horas, um professor de universidade, por exemplo, ele trabalha 10h, mas ele ganha um salário muito maior do a gente que trabalha 40h, é claro que eles têm mestrado, têm doutorado, mas eles tiveram tempo para tudo isso, eles têm tempo para preparar uma boa aula, tem tempo pra estudar, pra se preparar, é totalmente diferente. Aí você pega exemplo de países que investiram pesado na educação e como investe pesado na educação? Investe na estrutura, mas investe no profissional, se você vê lá na Finlândia, lá não tem nenhum professor que não tenha mestrado e doutorado, desde a educação infantil até ensino superior, todos têm. E todos fizeram isso, tiveram esse incentivo para estudar até mestrado e doutorado porque ganha-se muito bem e eles não precisam pegar 40 horas, todos lá trabalham 20 horas, eles têm tempo para se preparar.”. Para P 01 o ponto principal é o tempo “Quem não vai se tornar um bom profissional? Se você tiver incentivo dessa forma: você vai dar 10 aulas, mas vai ter 10 horários pra se preparar pra isso e você vai ganhar o que você ganharia por 40 horas, mas como é

que faz com tudo o que a gente tem? É humanamente impossível, acho que a gente faz é muito ainda!”.

O debate sobre a falta de investimento público foi bastante aprofundada, P 01 ainda colocou que a qualidade da educação não é de interesse do governo, visto que este não realiza mais concursos públicos e ainda retirou direitos dos trabalhadores e contou que foi provado nesta semana pelo FES que o relatório que foi apresentado na Assembleia de que o governo não tinha condições de pagar as promoções, revisões e progressões era falso, que o Estado tem plenas condições de pagar essas dívidas ao funcionalismo público. P 02 complementa com indignação que estamos aqui, discutindo qualidade de educação, e questiona “Qual é a preocupação de melhorar a educação? É vergonhoso!”.

P 11 afirma que isso sempre foi assim e vai mudar vagarosamente, pois nossa escola não modifica o aluno, é reprodutora, ele opina “Eu penso que isso vai levar muito tempo, e já que estamos falando de leitura, a leitura abre a cabeça da pessoa, você vai a mundos diferentes, você saca do texto muitas visões diferentes, mas a escola não tá preparada pra fazer isso pra gente, a escola tá muito distante, é uma escola que faz uma coisa e pratica outra, no papel não sei se somos interacionistas, mas na prática nossos professores são reducionistas, conservadores.”.

Após as discussões, os participantes colocaram como realizam o processo de leitura com os textos que utilizam em suas disciplinas, todos colocaram a importância que atribuem à contextualização de produção, tentando relacionar com o contexto de recepção do leitor, atual, buscando estabelecer *links* para que possam compreender o conteúdo também na realidade em que se encontram.

P 05 destacou a importância que coloca para a recepção dos estudantes, o que sentem, quais percepções têm a partir das obras as quais realizam leituras. P 01 relatou a relação que busca estabelecer dos conteúdos que trabalha com outras disciplinas como Arte, História e Geografia, principalmente, pois sempre procura contextualizar o surgimento de cada prática esportiva.

Concluimos que o processo de formação leitora crítica é extremamente importante, permeia todas as disciplinas e se encontra dentro das contradições sociais: é preciso de leitura crítica para compreender e transformar a sociedade e é preciso transformar a sociedade para que a escola possa realizar um processo de formação leitora crítica.

ENCONTRO 6 - Turmas

No dia 15 de junho de 2021 realizamos o sexto encontro que teve como tema “Leitura Crítica”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura de uma parte do Capítulo 1 “Uma leitura da leitura crítica” do livro “Críticidade e leitura - ensaios” (SILVA, 1998) com o objetivo de discutirmos sobre as percepções dos professores quanto ao processo de leitura realizado pelos alunos e os conhecimentos adquiridos com a leitura do capítulo. O capítulo aborda a necessidade e a importância da leitura crítica visto que esta é uma prática social, condicionada historicamente e por isso é preciso que o leitor reconheça sua inserção na sociedade capitalista e dentro dela a necessidade de realizar a leitura crítica nas lutas em direção à transformação da realidade. Silva realiza também uma caracterização das competências do leitor crítico.

Iniciamos o encontro discutindo como a necessidade do ensino da leitura crítica precisa estar relacionada diretamente à prática social dos alunos e de que a escola que promove esse tipo de processo de ensino precisa ser uma escola problematizadora e democrática. Discutimos sobre uma citação questionadora de Silva (1998, p.22) “É preciso saber, ainda, se uma sociedade, através dos seus organismos dirigentes, concebe a leitura como uma atividade destinada à realização e ao bem-estar do povo ou como uma atividade que impede o surgimento da consciência e da realidade.”.

Conversamos sobre o papel da escola e dos docentes como essenciais e neste ponto da discussão, P 10 enfatizou "Mas não é isso que está acontecendo, né? As coisas estão vindo prontas, estão sendo colocadas, tanto é que aquela fala “autonomia” nós não temos, a gente tenta, se reinventa, mas falar que isso daí funciona, que isso tá funcionando hoje, não funciona. Parece que quanto mais modernas as coisas estão ficando [...] a escola não tem mais isso de o professor ensinar, o professor orientar, não tem mais isso. Esse caos da pandemia mostrou também que eles não vivem sem os professores, o Feder quis tentar no começo, mas não vivem sem [...] Então, esse modo de imposição, esse modo de colocar, não faz parte dessa leitura aí, pelo menos é o que entendo. É chocante, é uma controvérsia [...]”. Constatamos que o trabalho que realizamos hoje se coloca no sentido de impedir o surgimento da consciência e da realidade.

No decorrer das discussões, P 04 indicou as mudanças que vêm ocorrendo no espaço escolar quanto ao currículo, e principalmente, quanto à didática utilizada

pelos professores para atender às demandas exigidas pelo Estado como aprovação em massa e resultados positivos nas avaliações externas, deixando de lado atividades coletivas, culturais e científicas como um grande entrave para a formação leitora dos estudantes “De certa maneira, aquilo que nós fazíamos, os alunos corriam atrás de pesquisar, automaticamente isso vai induzindo o aluno à leitura, à criticidade, a buscar fontes e eu não sei se sou eu que estou ficando para trás ou é todo esse processo pandêmico, mas a gente percebe que isso vem diminuindo, vem acabando dentro da escola e eu sinto uma tristeza muito grande, pois muitas coisas que eu consegui ver na minha vida foram através de feira de ciências, teatro e a gente não vê mais essas atividades na escola.”. P 01 complementou a fala dizendo que “Quando você faz um trabalho de campo vamos dizer assim, você busca informação, você pesquisa, você nunca mais esquece, é um tipo de aprendizado que não tem mais como esquecer. [...] isso já vem acabando antes da pandemia.”.

Comentei que em nosso próximo encontro discutiríamos sobre a formação leitora possível em cada disciplina escolar, o que motivou P 06 a compartilhar uma experiência de leitura na disciplina de língua inglesa e que mostra o nível crítico leitor em que nossos estudantes se encontram “Era uma aula de inferenciação, informação explícita e implícita no texto, em inglês, gente, imagina, né? Muito mais difícil. Vai eu tentar trazer pra próximo do aluno para ele entender, aí eu dei um exemplozinho bem curto e falei assim: ‘ouve o texto que a *teacher* vai falar em português’ eu falei assim ‘A [...] mora numa casa de muro verde e portão cinza. Ao passar em frente ouvem-se latidos.’ Aí eu falei ‘Qual a informação explícita? Qual a cor do muro da casa da [...]?’ Todo mundo entendeu rapidinho, formação explícita, muro verde, beleza, aí falei assim ‘E a informação implícita? Que animal se supõe que a [...] tem quando você passa em frente a casa dela? Aí um monte ficou assim ‘Não sei, não falou no texto, professora!’ Aí eu falei ‘Se ouve latido a professora tem gato?’ Vocês estão entendendo como é difícil formar um leitor crítico atualmente?”.

Encerramos nosso encontro refletindo sobre as diferentes concepções de leitura apresentadas por Silva e buscando perceber em nossa prática pedagógica qual a importância que temos atribuído à leitura, qual concepção temos desse ato, como temos motivado, provocado nossos estudantes em seu processo de leitura e levando-os a relacionar a leitura com a própria prática social e enquanto uma construção histórica.

No dia 22 de junho de 2021 realizamos o sétimo encontro com o tema “Formação leitora nos diferentes componentes curriculares”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do artigo “Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.” (VERDINELLI; GASPARIN, (s/d)) com o objetivo de compreender por meio de debate a importância de que o processo de leitura seja ensinado em todos os componentes curriculares e de posse do mesmo texto levado por cada participante no encontro 4 do Grupo de Estudos, pensar em novas propostas de leitura com o objetivo de formação leitora crítica. O artigo apresenta uma experiência de leitura em Ciências subsidiada pela Teoria Histórico-Cultural e pela Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada a partir dos cinco momentos propostos por Saviani (1986) e transformados em uma didática por Gasparin (2002). A seleção do texto foi duplamente intencional, para que pudessemos observar que o trabalho com a leitura pode se dar em todas as disciplinas e ao mesmo tempo, pudessemos perceber a insuficiência e incoerência da didática de Gasparin com o método da Pedagogia Histórico-Crítica elaborado por Saviani.

Iniciamos o debate pensando e apontando em que momentos de nossas aulas utilizamos a leitura e como trabalhamos com ela. P 04 aponta que trabalha com a leitura mesmo em suas aulas práticas, como o estudante desempenhou seu papel no jogo, por exemplo. Deixando claro que leitura não é apenas do texto escrito, mas sim de textos, de mundo, por isso é um processo que precisa ser desenvolvido em todas as aulas e em todas as disciplinas e que a formação do leitor deve ficar sob a responsabilidade de todos os professores.

P 11 colocou a importância da diversidade de disciplinas e educadores nesse processo: “Essa questão da escola ser fragmentada e aligeirada e a questão da neutralidade. Neutralidade não existe, ninguém é neutro e na verdade quanto mais pessoas participarem da vida do estudante, porque o professor só foca, às vezes tem uma forma de pensar, uma ideologia e acaba caindo nesse campo, então, acho, quanto mais pessoas diferentes o aluno fizer contato, quanto mais livros, mais textos, mais ele vai aprender porque cada um evoca uma coisa diferente, um ponto de vista diferente com relação ao mundo, com relação que ele tem com tudo mesmo. Cada pessoa tem um universo diferente, a formação que tive com meus pais, a formação que tive nas faculdades, a formação que tive no seminário, na minha infância, então tudo isso a gente teve um certo conhecimento anterior, cada um é

muito personalíssimo na forma de agir, dar aula, na forma de se impor, se colocar em frente ao aluno é muito individual.”.

P 01 relatou que quando elaborou seu plano de aula para participar do concurso para professores do estado do Paraná no ano de 2013 o fez baseado na didática do Gasparin: “Eu segui esses cinco passos, eu tinha lido o livro dele, montei a minha aula em cima desses cinco passos, até porque lá exigia uma metodologia, eu já tinha lido antes e achei interessante, confesso que foi muito difícil, porque eu tive que me dedicar muito, estudar muito pra encaixar o conteúdo que eu encontrei pra apresentar dentro desses passos aí, consegui? Deu certo? Deu, só que é assim, ficou uma aula muito legal, muito boa, muito apresentável com todo esse passo a passo, objetivos e a finalização da prática social também eu consegui encaixar tudo isso, só que assim, vai cair de novo naquilo que a gente fala, que daí não foi um projeto, foi uma aula mesmo, consegui encaixar dentro de uma aula, mas que o que seria interessante que essa didática, essa pedagogia é magnífica porque eu lembro assim que quando eu montei aquela aula eu fiquei orgulhosa de mim de ter conseguido montar daquela forma de ter tido aquela visão [...] mas dentro da minha cabeça eu sabia o que eu estava falando, o passo em que eu estava, onde eu estava, o momento em que eu estava com a instrumentalização, o momento que eu estava com a catarse, no momento que eu estava fazendo a finalização da prática social com meu aluno [...] mas o que eu acho que ainda cai naquela questão do tempo do professor preparar uma boa aula [...] no dia a dia é muito difícil a gente colocar isso em prática, muito complicado com os passos certinho. Mas eu acho que se a gente tem uma visão do que significa essa pedagogia, qual é o objetivo que ela quer alcançar eu acho sim que a gente consegue adaptar à nossa realidade. A gente não vai conseguir fazer isso em todos os conteúdos porque tem conteúdos que a gente não consegue encaixar isso mesmo.”.

P 07 disse que achou muito interessante, mas que não se sente preparada para aplicar algo assim, tão trabalhoso e longo.

Após o relato da experiência fiz os encaminhamentos para que os participantes percebessem as possibilidades da promoção da leitura crítica em suas aulas, independente dos gêneros textuais como apontado no artigo lido, mas também destacando a insuficiência teórico-prática do método utilizado por Gasparin, buscando construir uma relação com o capítulo já lido em encontro anterior sobre a Didática Histórico-Crítica de Galvão, Lavoura e Martins (2019), enfatizando a

dialética como elemento essencial. E chamei a atenção para a fala de P 01 sobre não conseguir utilizar a Didática Histórico-Crítica em todos os conteúdos justamente por pensá-la numa lógica formal e fragmentada num formato de sequência didática ou projeto. E que a Pedagogia Histórico-Crítica não deve ser vista desta forma, como uma receita a ser seguida, mas como uma possibilidade de ensinar, de levar o aluno da síncrese à síntese por meio da análise.

Utilizei uma citação de Abrantes (2018, p.113) para esclarecer que a catarse

[...] não é um fenômeno do processo educativo que ocorre com as pessoas dentro de cada aula particular, mesmo que esse processo ocorra a partir das aulas e também nas aulas. Esse momento, que representa a transformação da relação do estudante com a realidade, é resultado de um sistema de aulas e de disciplinas que se articulam no currículo para produzir a incorporação dos conhecimentos complexos, que funcionarão como mediadores dos vínculos dos estudantes com o mundo concreto.

Percebemos, enquanto grupo, que ainda a teoria nos é bastante estranha e que precisamos estudar muito para compreendê-la e aplicá-la com segurança, pois não se trata de encaixar o conteúdo no método, mas utilizar a didática para desenvolver o trabalho com os conteúdos. E também porque não se trata apenas do desconhecimento de como utilizá-la de forma dialética e sim de utilizá-la como oposição às metodologias ativas que estão sendo enredadas no dia a dia escolar.

Lembrei também que o tipo de trabalho desenvolvido no artigo remete à metodologia que temos visto ser imposta em nossas práticas pedagógicas por meio das formações oferecidas pela SEED: as Metodologias Ativas - sala de aula invertida, resolução por meio de projetos etc. Metodologias que entendem ser o aluno o protagonista do processo de ensino e aprendizagem, ao que a professora 06 completou: “[...] o aluno como um resolvidor de problemas, o aluno sistematiza e resolve o problema.”.

Outro aspecto que discutimos sobre a didática é que colocar o aluno como protagonista nos retira de nossa função precípua como docentes e que neste momento de pandemia ainda é agravado pelas diferentes interpretações que os pais fazem de nossas aulas, já que estamos ministrando aulas dentro de suas casas.

P 08 compartilhou que em seu curso de formadores da SEED é exatamente essa a proposta: “Temos que usar slides do *Google* Apresentação e montar a aula a partir de uma problematização mesmo, que é pra tipo assim forçar o aluno a

comentar, fazer alguns debates. Inclusive a minha tutora estava muito brava porque eles pedem isso e na escola que ela trabalha aconteceu isso, começou a falar da vacinação e tal, e começou a falar desse ponto do presidente não querer que use as máscaras e deu o maior rolo para o professor porque foi um pai falando que o professor tava induzindo o filho a ser contra o presidente, então ela ainda falou assim, gente toma cuidado com os temas porque hoje os alunos estão em casa e os pais também estão ouvindo, então como os pais estão interpretando nossas aulas, como indutores de alguma politicagem? [...] É contraditório, é pra fazer isso, mas o professor vai passar por momentos difíceis.”.

E então nosso questionamento fica no sentido de que debates, argumentações podem acontecer se precisamos tomar cuidado com os temas. Como ensinar nossos alunos a expressarem suas opiniões, se tornarem críticos e respeitarem opiniões diferentes se não temos espaço para realizar esse processo de ensino?

P 08 continuou argumentando “Quando nós damos aula, nós não falamos a nossa opinião, eu no caso tenho que falar o que a ciência fala, já passei por várias situações difíceis quanto à religião também, quando os alunos vêm com essas perguntas se eu não acredito em Deus e tal, então daí fica a contradição, eu tenho que tentar explicar de uma forma a qual eu acredito em Deus e também acredito na ciência porque até um milagre não é comprovado se a ciência não conseguir falar que aquilo ali não tem sentido pra ciência, não tem como comprovar. Então é uma situação difícil quando nós levantamos essas questões, esses debates, a gente tem que estar muito bem preparado.”.

Neste ponto reforcei que estar bem preparado em nossa profissão demanda seguirmos os fundamentos da Didática Histórico-Crítica, sendo um deles dominar os conteúdos de nossas disciplinas para termos segurança em nossas falas e também termos clareza sobre a competência técnica e o compromisso político abordado por Saviani (2013b), pois ensinar sobre evolução, por exemplo, demanda conhecer sobre evolução, demanda competência técnica - o domínio do conteúdo e da melhor forma de ensiná-lo, mas também demanda o compromisso de ensinar cientificamente sobre isso, sem ficar refém dos preceitos religiosos de cada um. Ensinar ou não ensinar a teoria da evolução explicita o compromisso político do professor. Para Saviani (2013b, p. 31):

A competência técnica é mediação, isto quer dizer que ela está entre, no meio, no interior do compromisso político. Ela é mediação, ou seja é também (não somente) por seu intermédio que se realiza o compromisso político.

Avançando no diálogo, debatemos mais profundamente a questão da leitura em nossas aulas e P 03 afirmou que “Para conseguir transformar alguém, um aluno no nosso caso, primeiro a gente tem que se transformar, a gente tem que olhar pro texto com um olhar diferenciado e não simplesmente ‘vou trabalhar, vou ler e interpretar ele com os alunos porque isso é importante’, eu acho que a gente tem que olhar primeiramente naquele texto os porquês dele, o que eu quero gerar de conhecimento e isso demanda tempo, demanda planejamento. Por isso que muitos de nós acabam por desistir, acabam por não fazer na sua plenitude isso, pela falta de tempo, pela falta até de forças pra gente lutar, mas a gente tem que começar por nós, né? A gente olhar o texto de maneira diferente, passar isso pros alunos, né? A minha visão é essa.”.

Esse posicionamento da professora foi muito importante, pois mostrou a todos que a leitura do texto na sala precisa ser material de estudo e não apenas um pretexto para resolver uma atividade, a leitura em si não é apenas um meio, mas um fim em si mesma. A ação leitora precisa ser compreendida como um dos instrumentos capazes de desenvolver as funções psíquicas superiores. Martins (2013, p. 111) inclui a leitura na categoria dos “[...] comportamentos resultantes das apropriações do acervo de objetivações humanas que são, por sua vez, produtos dos comportamentos humanos complexos.”. Assim, um trabalho intencional com a leitura a partir dessa concepção é capaz de possibilitar que ela se torne instrumento “[...] de domínio sobre si e sobre a realidade. Trata-se do “crescimento para dentro” produzido pela internalização dos signos.” (MARTINS, 2013, p. 188).

P 06 complementou a fala, afirmando que essa situação poderia melhorar “[...] se nós tivéssemos mais autonomia para planejar nossas próprias aulas, porque antes a gente ficava como se diz, um mês trabalhando em cima daquele texto, a gente via os aspectos linguísticos, os aspectos da interpretação, a sintaxe, a gente via tudo daquele texto, procurava textos complementares, o que eles já conheciam daquele assunto, a gente ficava várias aulas [...] e agora vem tudo engessadinho, a gente tem que dar os conteúdos e você acaba passando pelo texto e não dá tempo do aluno assimilar a informação e os conhecimentos que poderiam ser trazidos a

partir daquele texto. Então eu acho que nós, professores, deveríamos sim ter mais autonomia, por exemplo, vem esse esqueleto de aula, esse esquema de aula pra eu usar, mas eu quero usar só duas dessas aqui que são do mês, e vou trabalhar essas duas muito bem, às vezes a gente até faz isso, né? Passa só as outras e trabalha dois assuntos mais detalhadamente, mas aí você não dá conta do conteúdo e aí vem aquela cobrança. Olha, de verdade, eu acho que está tão difícil ultimamente com esse planejamento que a gente tem recebido que a gente vai ficando desmotivado [...] e acaba que não tem tempo de se dedicar a aquele texto que você quer trabalhar, porque eu gosto muito de procurar outro complemento, por exemplo, se eu estava lendo uma crônica com o aluno, de procurar uma charge, uma tirinha, ou então um texto informativo daquele assunto, a gente vai completando e no final fica super legal, mas ultimamente não consigo.”.

Os relatos dos participantes deixam muito claro o incômodo causado pela cisão entre planejamento e execução. P 08 comentou que, por outro lado, há a visão de comodismo que vem se instalando entre os docentes perante esses planejamentos e materiais prontos “Porque tem professor que só usa essa fonte, tá fácil, né? Você chega aqui, abre o *slide*, dá aula, não precisa preparar e na realidade nossos alunos são diferentes [...] em duas, três aulas dá o conteúdo, não tem a quantidade necessária de exercícios, vêm aquelas duas atividades obrigatórias [...]”. E tudo isso vem acarretando a ausência do trabalho com a leitura, P 08 relatou uma situação em que esse problema fica claro “Trimestre passado eu fiz algumas questões na avaliação com um vídeo [...] a pessoa não assistiu ao vídeo, procurou na *internet*, então não tinha nada a ver a resposta, então você até faz o trabalho, eles não olham nem no caderno os *slides* que você pediu para anotar.”. P 06 complementou dizendo que “[...] eles não leem nem as orientações, você coloca lá ‘leia o textinho e tire as informações para fazer as questões’ e logo vem a mensagem ‘professora, não entendi a questão 1’.”.

A cada tópico do artigo que discutíamos, eu buscava chamar a atenção para a insuficiência do método de Gasparin e acredito que as apropriações foram sendo feitas pelos participantes. Sobre a prática social final P 01 trouxe a seguinte contribuição “[...] quando você fala pra gente finalizar com a prática social eu entendo assim, por exemplo, eu dei o exemplo da capoeira, então falar da história da capoeira sem falar da história do nosso país, sem falar da escravidão, não tem como você não falar sobre isso, aí você entra em questões e assuntos que são

problemáticos e aí você entra na questão racial, na questão do racismo, na questão de preconceito contra o negro e porque é que existe esse preconceito contra o negro? Porque poderia ser um preconceito contra um asiático ou qualquer outra raça, mas por que será que é contra o negro? Aí entra essa questão porque o negro um dia foi escravo, então, quando você fala isso, os alunos não tinham parado para raciocinar dessa forma, que existe preconceito contra eles porque um dia eles foram considerados inferiores por serem escravos e lá no final você acaba quebrando paradigmas que existiam dentro do mundo deles ali e que passa a ter uma outra visão até como uma questão de cotas em universidades, tudo isso eu trabalhei dentro desse assunto. Só para contar a história da capoeira eu entrei em assuntos que são super problemáticos na nossa sociedade, principalmente muitas dessas questões ainda vindo à tona em pleno século XXI, mas que é necessário discutir com eles, aí eles mudam a visão, muitos falavam assim que eram contra cotas, contra isso, contra aquilo, aí quando você entra em todos esses assuntos e mostra pra eles o porquê de cada situação eles passam a pensar diferente, e falam ‘é verdade, eu não tinha parado pra pensar nisso’ e aí você questiona ‘o que vocês pensam agora sobre isso?’ [...] Então a transformação da realidade social muitas vezes passa por isso, por essas questões que a gente vive diariamente, que vêm à tona e a gente tem que mostrar pra eles o caminho, o caminho correto, caminho certo, mas eles mesmos vão tirar suas conclusões [...] a gente tem que saber de que forma colocar isso pra eles, a gente não pode impor uma verdade que a gente acha o que é, eu acho que a gente só tem que mostrar o caminho e aí eles descobrirem e a gente descobre que eles descobriram quando a gente questiona e aí eles devolvem pra gente e aí quando eles devolvem pra gente diz ‘opa, consegui atingir, aí você fica feliz!’”.

Também discutimos sobre a importância desse papel de mediação consciente dos professores para que ao formar um leitor crítico possam também formar uma sociedade crítica e que desse modo possa lutar contra o projeto de formação acrítica nas escolas, ao que P 02 apontou o movimento cíclico que forma os cidadãos alienados: “Sempre tentando algo que você nunca atinge e depois vai sendo reproduzido com a próxima geração que vai pro governo e mantém o mesmo sistema ou pior.”.

Encerramos o encontro discutindo que o importante é resistirmos perante as dificuldades e garantirmos que nossos estudantes da escola pública, filhos da classe

trabalhadora possam sair da escola com a consciência educada e possam iniciar um processo de interrupção desse movimento cíclico alienante. Indiquei para o próximo encontro, além da leitura já combinada algumas aulas do curso Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática do Canal HISTEDBR³⁵ no *Youtube* que discutem a Pedagogia Histórico-Crítica em diferentes disciplinas do currículo.

ENCONTRO 8

Nos dias 29 e 30 de junho de 2021 realizamos o oitavo encontro com o tema “Estratégias de Leitura”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do artigo “Modos de ler e ações de leitura” (SOUZA; GIROTTI, 2013) com o objetivo de pensar estratégias de leitura e a importância da utilização destas na realização de atividades de leitura com os diferentes textos trabalhados em todos os componentes curriculares. No entanto, ao longo do encontro, deixei muito claro que essas estratégias precisam ser pensadas por nós, professores não como um receituário do que fazer, aplicável em todas as aulas e em todos os textos, mas sim a partir da identificação da prática social de nossos alunos o que fará com que as estratégias não sejam as mesmas utilizadas em cada aula, em cada turma. O que cabe a cada um de nós percebermos é a prática social de nossos estudantes para selecionarmos as melhores estratégias para ensinar e favorecer o processo de leitura. O artigo lido trata-se de uma pesquisa de doutorado fundamentada na Teoria Histórico-Cultural sobre modos de ler e ações de leitura e apresenta um destaque para a necessidade de mediação consciente do professor no ato de ensinar a ler e a participação consciente do aluno no processo indicando que ações intencionais são propulsoras de aprendizagem da criança em Atividade em sala de aula, considerando suas vivências e as escolhas do professor como mediador no processo. Debateremos sobre a importância dos conceitos de mediação e de signo para nos apropriarmos dos conhecimentos trazidos pelos autores.

P 02 compartilhou sua compreensão de signo com o grupo “Tem um símbolo geral para todos, mas ao mesmo tempo tem uma característica particular de cada um, de cada vivência, né? No caso, o avião, quem já andou, quem não andou, quem sofreu um acidente, então traz à memória pontos muito específicos e ao mesmo tempo uma imagem geral.”. E complementou afirmando a nossa importância enquanto mediadores nesse processo junto aos alunos “[...] Trazer significado para

³⁵ HISTEDBR. **Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática.** *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCSOiwb6xLtGQZCOZ9scMkoQ>.

eles desses símbolos e ao mesmo tempo ensiná-los a enxergar isso como símbolos e até mesmo criar os seus próprios símbolos, signos ali pra que eles possam fazer uma associação lógica de repente daquilo que eles querem aprender ou precisam aprender.”.

Quando aprofundamos a discussão sobre os modos e ações de leitura e a dificuldade que temos percebido em relação à leitura, à compreensão e à interpretação dos estudantes até mesmo de gêneros textuais com os quais eles têm mais contato como os memes, as charges, P 02 realizou a seguinte constatação “Eu vejo que há uma sobrecarga muito grande, você imagina o tanto de meme e essas questões visuais que passam por esses alunos, gente, ao longo do dia, da semana, do mês, é uma sobrecarga muito grande, que eu acho que o cérebro não dá conta, é muita informação.”.

A discussão continuou no sentido de que quando discutimos um texto na sala de aula, a maioria dos alunos não percebe as informações subentendidas e nem mesmo as pressupostas e que podemos ver como positivo o fato de que alguns percebam e motivem os demais a pensarem o porquê de não terem percebido também. P 04, então, mostrou-se preocupado “O aluno ter aquela percepção ‘porque só eu’, né? Mas o que me preocupa muitas vezes é que nem essa percepção às vezes, uma boa parte dos alunos não estão tendo. P 02 acrescentou “Você vai abrir uma rede social hoje, o que tem numa rede social, gente? Vai abrir um instagram da vida, aperta lá o buscar pra ver o que aparece, é uma sobrecarga muito grande, é muita questão, sexualidade, ostentação, só tem isso, cara, chega dar pena às vezes, porque é muita sobrecarga pra pouca maturidade, como as crianças não vão se ver levadas nessa maré?”.

Nesse momento achei necessário realizar uma intervenção para demonstrar que a primeira atitude que temos que ter é identificar a prática social de nossos alunos para aí sim pensarmos em modos e ações de ler, em estratégias que poderemos utilizar para guiá-los da síncrese à síntese e que com essa discussão, os participantes identificaram a prática social leitora dos estudantes: a sobrecarga de informações, a rapidez, eles não param para ler, aí destacam-se contradições: há muita informação e pouca leitura.

P 04 complementou a discussão “Não precisa ir longe, não ‘é’ os nossos alunos, pega a rotina que estamos vivendo de um ano e pouco pra cá, nós estamos fazendo isso, [...] muitas coisas nós estamos atropelando, imagine eles.”.

Dando sequência nas discussões sobre o texto, nos focamos na participação consciente docente e também dos estudantes no processo de ensino da leitura, P 02 demonstrou a preocupação com este momento de ensino remoto devido à pandemia, pois muitos alunos estão apenas com atividades impressas, outros apenas realizam atividades obrigatórias postadas pela SEED e outros, que participam das aulas pelo *Meet*, não interagem com os professores, apenas mantêm suas câmeras fechadas “Neste momento, principalmente esta questão da interação, do *feedback* onde você realmente troca informação, ideia com o aluno, neste momento que a gente vive hoje, questão da pandemia em aulas remotas, um aluno, por exemplo que não tá ali, que você precisa de uma resposta dele, de um *feedback* dele e você não tem, isso é ruim, porque em relação à participação, em relação à interação. [...] Não tem essa mediação, não tem interação.”.

P 03 indica que os alunos têm realizado leituras superficiais, passam pelo texto, pelos enunciados e se não entenderam, não buscam entender. É urgente que a gente realmente pense estratégias que estimulem o aluno a ler.”.

P 08 coloca como preocupante os textos que precisa abordar em sua disciplina “[...] são complexos, com palavras difíceis que precisam de muita atenção e não estou vendo essa atenção nos alunos.”.

P 06 nesse ponto da discussão questiona como esses alunos foram passando e chegaram ao ensino fundamental 2, como tem sido realizado o trabalho no fundamental 1, como é entendido o processo de aprovação? E após uma discussão coletiva, chegamos à conclusão de que o sistema, a preocupação com o IDEB, com o ranqueamento tem motivado essa situação e desse modo, tantos alunos têm chegado às nossas turmas, muitas vezes sem saber ler com o objetivo essencial de atribuir sentido.

Nossas reflexões se voltaram para sobre como ensinar nessa situação, mas também discutimos o processo de ensino num possível retorno às aulas presenciais. P 12 compartilhou sua experiência na formação de docentes e as orientações que recebia da SEED para ensinar aos estudantes os procedimentos de leitura “Eu trabalhei até 2018 no Formação dos Docentes e vinha do Estado para a gente trabalhar com as alunas ali dentro da área de Metodologia de Língua Portuguesa os passos da leitura, os passos que eu trabalhava quando eu tinha uma turminha: o aluno faz a leitura silenciosa de um determinado texto, circula as palavras que ele tem uma certa dificuldade, ele procura os significados dessas palavras, substitui o

significado no texto, faz a leitura novamente trocando aquela palavra de difícil entendimento pelo seu significado, depois daquilo se vai para o trabalho de compreensão de perguntinhas e respostas pra só depois o professor fazer leitura modelo com entonação e o aluno fazer a leitura. Então vinha pra gente trabalhar esse formato de proposta de leitura pras crianças. [...] A regência delas tinham que trabalhar nesse formato. [...] E dava certo.”.

Neste momento, foi necessária uma intervenção, tentei apontar que esta é uma estratégia, um dos modos de leitura, mas se limitarmos o processo de leitura a apenas essa forma ficaremos apenas no tradicional, além de que esse modo não dá conta de todos os gêneros textuais, pois ao trabalhar com tirinhas ou charges ou ainda quadros, por exemplo, não utilizaríamos todas as etapas. Então é importante selecionarmos modos diferentes para cada leitura, sempre levando em conta a prática social de nosso aluno, o que ele já conhece, e então também considerarmos o gênero textual e a intencionalidade com a qual propomos a leitura do texto. É preciso considerar isso e ainda mais situações para que possamos selecionar os modos, as ações e as estratégias para a leitura. Isso será sempre muito individual para cada aula, para cada turma e com essa intervenção encerrei o encontro já adiantando que na próxima formação continuaríamos tratando de estratégias para a compreensão dos textos.

Encerramos o encontro percebendo que compreender em que nível leitor nossos alunos se encontram é essencial e que podemos ir além do que fazemos, podemos perceber o texto como uma importante unidade de ensino, mesmo que esse texto seja um meio para se trabalhar algum conteúdo. E desse modo sinalizei que para o próximo encontro trabalharíamos com as estratégias de leitura e suas implicações de modo mais aprofundado.

ENCONTRO 9

Nos dias 06 e 07 de julho de 2021 realizamos o nono encontro com o tema “Estratégias de Leitura”. Para essa discussão foi proposta antecipadamente a leitura do capítulo 1 “Leitura, texto e sentido” do livro “Ler e compreender os sentidos do texto” (KOCH; ELIAS, 2007) com o objetivo de pensar coletivamente estratégias de leitura crítica possíveis de serem aplicadas na leitura de qualquer gênero textual nas aulas dos diferentes componentes curriculares como uma construção a partir da análise da prática social dos estudantes, ficando claro que essas estratégias poderão ser diferentes para cada turma, para cada texto e individuais para cada

professor e até para cada aluno. O capítulo lido trata dos diferentes focos atribuídos no processo de leitura com ênfase na interação autor-texto-leitor e na observação aos objetivos de leitura, à produção de sentido e aos contextos de produção e de recepção e de como é preciso ter ciência de que o ensino da leitura é um processo complexo que não se dá de modo isolado, é preciso um trabalho sistemático e coletivo para formar leitores críticos.

Iniciamos o encontro discutindo as percepções que tivemos a partir da leitura, questionei os participantes sobre o processo do ensino da leitura, de como percebiam a complexidade deste. Foi muito interessante a discussão, pois a cada tópico do texto que analisávamos, ficava mais claro para todos que ensinar a ler é realmente muito complexo e que não tem como ser objetivo de uma única disciplina.

Os participantes perceberam pela leitura do texto que ler criticamente demanda muitos processos físicos, cognitivos e sociais e que os estudantes hoje não estão sendo preparados para realizar leituras de modo consciente e crítico. P 04 comentou a dificuldade que percebe em suas aulas: “Em cima da educação física, nós temos essa parte teórica, leitura ali e tal, existe também o processo da prática lá fora, né? [...] Quando você elabora perguntas referentes à prática que eles fizeram lá fora, participaram daquilo, eles fizeram, mas eles não conseguem responder uma questão, mesmo que sejam alternativas, eles não conseguem compreender mesmo eles lendo, fazendo a prática lá fora, são poucos os que conseguem entender aquilo e realmente responder de forma correta algo que seria assim básico, mas é você colocar uma palavrinha diferente, você problematizou aquilo ali, pronto é o que basta pra eles acharem que aquilo ali é um bicho de sete cabeças.”.

P 02 colocou como o princípio da formação leitora para os estudantes o exemplo do professor, para ele não dá pra ensinar a ler criticamente se o próprio professor não for leitor: “Em relação à leitura, sem dúvida é algo incrível através dessa questão das possibilidades. Tem um cara que eu acompanho muito do mercado financeiro que se chama André Machado e ele sempre posta, sempre fala sobre livros, sabe? Sempre mostra assim no fundo na tela dele a biblioteca particular e é um negócio assim fantástico com mais de três mil livros e eu sempre fico impressionado com aquilo, então todo livro que ele posta que tá lendo eu tiro um print e vou procurar o mesmo livro ou eu baixo, ou eu compro, sabe? Já foi lá e perguntou ‘mas você lê todos esses livros que tem na sua biblioteca aí?’ E eu fiquei, digamos assim, meio encucado com essa questão, será que ele lê tudo? Aí ele falou

bem assim: 'Mas que tipo de pergunta, rapaz? Dá uma procurada no conceito de antibiblioteca de Umberto Eco.' Pesquisei na internet e o que se diz: esse conceito de antibiblioteca do Umberto Eco tá escrito no primeiro livro de um cara chamado Nassim Taleb, um cara que escreve bem denso e é um livro chamado "A lógica do Cisne Negro", ele fala que Umberto Eco tinha mais de trinta mil livros na biblioteca particular dele e ele deixa claro que não é que ele leu esses trinta mil livros, mas é algo muito valioso porque ele utiliza a biblioteca dele pra pesquisa e que valem muito aqueles livros que estão lá mesmo que ele não tenha lido ainda porque os livros que ele ainda não leu mostram os caminhos e o que ele pode se tornar depois da leitura e os livros que ele já leu já mostram, por exemplo, quem ele já é. Então o conceito dele nessa linha mais filosófica é esse, eu achei super interessante!".

P 02 ainda continua demonstrando acreditar que os estudantes que lêem vão se destacar diante daqueles que não lêem "Eu acho que talvez, nesse momento que a gente vive, aquele que vão ser mais esforçados, vão compreender mais aquilo em relação à leitura, por exemplo, eles vão, acredito, se distanciar muito, muito, muito da grande maioria porque a grande maioria está numa situação de pobreza leitora e de compreensão nula. [...] Nós não vemos muitos alunos falando de livros, são bem poucos, então aqueles que falam, a gente estimula bastante. Eu mesmo, essa semana passada ou retrasada terminei de ler um livro do Amyr Klink, ele conta a viagem que ele fez, saiu da África, do Porto de Luderitz na Namíbia e veio remando até o Brasil. Ele fez isso em 1984, então eu sempre vou inserindo, às vezes, algum ponto do que eu aprendi ou do que eu fui lendo pra eles, pra dar uma estimulada, porque há um conhecimento geográfico bem interessante nessas viagens que o Amyr Klink fez, então eu sempre coloco um pouquinho pra eles pra tentar dar uma puxada [...].".

P 01 entrou na discussão e colocou outra percepção sobre os estudantes "Mas eu ainda acho, gente, que é uma geração muito diferente, e às vezes a gente pode se enganar com eles também, porque a gente pensa que eles não conhecem muita coisa, mas eles conhecem coisas que a gente também não conhece [...] eles estão em outro mundo, esse mundo digital é outra realidade e não tem volta mais. Mas que vai ter uma disparidade de pessoas, de alunos num grau, por exemplo, elevado de conhecimento, porque conhecimento também só de *internet*, desse mundo cibernético é uma coisa, mas você tem que ter conhecimento de mundo, né?

Vai ter aqueles que vão estar num nível bem superior e vai ter essa disparidade, essa diferença vai acontecer e principalmente agora depois da pandemia.”.

Nesse ponto percebi ser necessário retomar a discussão da importância do ensino escolar, da transmissão dos conhecimentos elaborados pela humanidade ao longo da história, da importância do clássico para que pudéssemos refletir sobre a importância do nosso papel intencional como professores. P 02 concordou e ampliou a discussão pontuando que “Existe aquele conhecimento que interessa a eles e aquele conhecimento que digamos que a sociedade ou todo o sistema exige que eles saibam, é claro que naquilo que chama a atenção deles realmente vão se desenvolver muito mais, o difícil é, digamos assim, mediar ou dividir isso até certo ponto, porque vai chegando certo ponto na sua vida que você consegue focar mais, direcionar mais para aquela área, mas enquanto criança ele é cobrado que ele tem que saber o mínimo desses itens, porque senão como ele avança? Aí que tá a questão, saber, digamos assim, equilibrar tudo isso porque senão ele vai dizer ‘eu não quero aprender isso, quero aprender jogo’, mas antes disso precisa desenvolver outras habilidades pra lá na frente poder escolher.”.

Discutimos possibilidades de estimular a leitura, sempre pensando na interação autor-texto-leitor, em estratégias que pudessem não só levar nossos alunos a ler, mas também que por meio da leitura pudessem se apropriar conscientemente do que a escola tem para transmitir e assim contribuir para a humanização de nossos estudantes.

P 01 apresentou a seguinte ideia “Eu gosto de seguir mulheres fortes, independentes que são guerreiras, que são batalhadoras, que são mulheres que são envolvidas na política principalmente e uma delas é a Manuela Dávila [...] ela criou tipo um clube do livro [...] é uma ideia para desenvolver um projeto dentro de uma escola que seria muito legal [...] formar um grande grupo porque tem gente que vai se interessar por determinados temas, poderia pegar cada professor ou cada dois professores e buscar os alunos que se interessem por esse tema ou começar bem devagar com um tema bem geral pra todo mundo se animar e depois a hora que o negócio estiver crescendo separar, eu acho muito legal até para nós professores, a gente ter também esse resgate do hábito da leitura, porque daí você fica com aquele compromisso eu tenho que ler esse livro porque eu vou discutir esse livro com meus alunos, aí vão dizer, mas a gente tá cheio de trabalho, realmente a gente tá cheio de

trabalho, mas a leitura não é importante pra todo mundo? [...] Eu fico imaginando assim a gente ter um clube do livro!”.

Todos os participantes gostaram muito da ideia, um clube do livro que envolva alunos e professores, a discussão dos livros seria uma ótima oportunidade de mediação intencional do trabalho docente e de os alunos se sentirem participantes de algo que a princípio poderia ser restrito apenas aos professores.

Diante da animação provocada por essa proposta, nos dirigimos à fase final de nossa discussão e P 01 apontou a dificuldade que percebe nos alunos e que muitas vezes os leva a interromper uma leitura em relação à compreensão do léxico “Eles têm dificuldade de compreender algumas palavras no texto, daí quando ele não sabe o significado de uma palavra no meio do texto, na frase, ele perde totalmente a noção do que significa.”. Nesse ponto, achei necessário apontar a necessidade de levarmos os estudantes a utilizar estratégias para tentar compreender a frase, o enunciado sem saber exatamente o significado da palavra em si. E da importância desse trabalho ser realizado por nós, professores, como mediação intencional durante a aula.

P 02 concordou que esse tem sido mesmo um grande problema para os alunos e que muitas vezes deixamos de aproveitar essas dúvidas para promover a ampliação do léxico dos estudantes, ele relatou uma dúvida que tem às vezes “Quando a gente aborda uma questão assim, eu já sei que vou deixar a palavra lá e já perguntar se eles sabem o que é aquilo lá ou já vou trocar a palavra e vou colocar uma mais fácil? [...] aí entra a questão do tempo, a gente tem pressa, tem ansiedade. Se a gente já coloca de caso pensado, ‘bom eu sei que ele vai esbarrar naquela palavra, vamos ver se ele vai perguntar o que é ou se ele vai pesquisar’, eu tenho que dar tempo pra ele, só que parece que às vezes a gente não tem esse tempo, é conteúdo, eu tenho que passar pro próximo, pra próxima aula, próximo conteúdo, às vezes a gente mesmo pergunta, a gente mesmo responde. [...] Parece que nossos alunos perdem essa questão, ‘eu vi a palavra eu não vou deixar pra lá, ou vou pesquisar o que ela significa pra eu ficar sabendo e aumentar o meu repertório ou eu já vou perguntar logo pro professor, ‘professor e essa palavra aqui, o que ela significa?’ Parece que isso vai se perdendo, porque eles lêem, não sabem o que é, não entendem e passam direto.”.

Sobre esse apontamento, é importante verificar a posição em que o professor se encontra em relação ao seu trabalho nesta sociedade, é indicativo de um

problema sério e estrutural quando um professor precisa se questionar se vai estimular seu aluno na ampliação do léxico ou vai colocar uma palavra já de seu repertório para “economizar” tempo na resolução da atividade, visto à série de demandas que precisa cumprir perante às exigências que lhe são impostas. Atitudes como essa refletem alienação, o professor trabalha e muito, mas não de maneira a produzir sua humanidade e sim em função do capital.

P 01 disse que agora já busca fazer diferente, busca aplicar a Pedagogia Histórico-Crítica em suas aulas: “Se eu percebo que numa turma os alunos não conhecem uma palavra, na próxima turma eu não troco a palavra por uma mais simples, eu busco descobrir o conhecimento dos alunos previamente e então instrumentalizá-los para que possam ampliar o seu léxico, o seu conhecimento e quando conseguem utilizar essas novas palavras em outras situações, fico muito feliz!”.

P 03 também opinou sobre a dificuldade que os alunos apresentam quando se deparam com alguma palavra da qual não sabem o significado “Sempre que a gente usa uma palavra difícil e passa exatamente isso que você falou e na próxima turma já me antecipo e vou explicando, aí eu peguei isso como brecha, como uma estratégia pra prova, sempre vou explicando essas palavras que eles têm dificuldade de compreensão e na prova coloco essas palavras, né? [...] Ensinando eles a ter um vocabulário maior e melhor!”.

P 06 acrescentou a dificuldade de leitura enquanto decodificação ao não reconhecer, por exemplo, a acentuação ou outras nuances que permitem que leiam a palavra equivocadamente e assim não atribuam sentido correto para o que leram “O objetivo da aula era eles perceberem marcas de oralidade presentes num documentário e o documentário era sobre o Pelé, estava em inglês o título, mas falava Pelé e perguntei ‘Vocês conseguiram entender o título? O [...] falou é sobre a cor da pele. [...] Aí li com eles o nome do documentário Pelé, *the kingdom of football*, ensinar o léxico, ampliar o léxico em inglês é mais difícil ainda.”.

Discutimos que cada disciplina tem seus desafios específicos em relação à leitura, e que é importantíssimo que os professores dominem seus conteúdos e tenham um planejamento elaborado para que então possam dar ênfase no processo de leitura, de modo crítico, enquanto a utilizam para ensinar os conteúdos em si. Ficou claro para todos que a leitura precisa ser desenvolvida em todas as aulas e por todos os professores para ensinar não apenas os conteúdos, mas também as

ações e os modos de ler, evidenciando a elaboração de estratégias necessárias para qualificar os momentos de leitura.

Encerramos o encontro compreendendo que o trabalho com a leitura demanda atenção, estímulo, estratégias e mediação intencional e que todos os textos que utilizamos em nossas aulas podem e devem se transformar em aulas de leitura e expliquei que para a próxima semana iríamos nos reunir para conversar sobre as formações e realizar uma autoavaliação do processo formativo.

Encontro 10

O décimo e último encontro aconteceu no dia 13 de julho. Nesse encontro analisamos os temas e as discussões que foram realizadas ao longo do Grupo de Estudos e realizamos uma avaliação individual e anônima, para que se sentissem mais à vontade e pudessem realizar uma crítica real do processo formativo de modo geral.

Quanto à própria participação nos encontros, 84,6% dos participantes a consideraram satisfatória e 15,4% excelente e em relação à seleção das temáticas abordadas e dos textos discutidos ao longo dos encontros do GELC, 92,3% dos participantes ponderaram como excelente e 7,7% como satisfatória.

Sobre as discussões realizadas, 84,6% dos participantes as julgaram muito qualificadas, acreditando terem promovido momentos de reflexão e de percepção sobre a indissociabilidade entre teoria e prática e favorecido a transformação de própria prática pedagógica e 15,4% qualificadas, favorecendo algumas transformações na própria prática pedagógica. Já as intervenções da pesquisadora foram consideradas importantes e pontuais por 100% dos participantes.

Os dados demonstram o envolvimento dos participantes e a importância que atribuíram aos momentos de estudo e debates, e também a escassez de formações com condições de qualificar o trabalho pedagógico de professores vivenciada atualmente, o que pode ser confirmado pelo depoimento de alguns participantes ao avaliar a importância em participar de um Grupo de Estudos que trata da temática do necessário desenvolvimento de um processo de leitura crítica na prática pedagógica (Apêndice C).

Todos os participantes disseram que a partir das discussões teóricas realizadas no GELC realizarão transformações em sua prática pedagógica o que corrobora a percepção de carência formativa que professores vêm sofrendo ao longo dos anos de trabalho e ao mesmo tempo têm ciência de sua importância, pois é

possível depreender que transformações qualitativas advêm de novos conhecimentos e se tais conhecimentos não chegam até os docentes, estes permanecem reproduzindo o seu conhecimento empírico ou, ainda pior, reproduzindo as imposições que atendem demandas privatistas que adentram as escolas hoje por meio da BNCC, por exemplo. Também é perceptível que os processos de formação precisam ser contínuos para promover reflexão crítica e transformação (Apêndice C).

Quando questionados sobre como utilizarão os fundamentos assimilados durante a formação, as respostas demonstram diferentes níveis de assimilação desses fundamentos, mas isso não é um problema em si e sim a possibilidade de verificação de que o processo objetivado pelas formações ocorreu, ou seja, de que os professores participantes, cada um a partir de seu nível de conhecimento da teoria e das temáticas abordadas, saltaram qualitativamente em suas aprendizagens. No entanto, também fica claro que formações como essa não podem se encerrar, precisam permanecer estimulando e instrumentalizando os professores para que estes possam atingir um nível de conhecimento cada vez mais elevado (Apêndice C).

Os participantes também foram solicitados a descrever como verificavam a relação entre as práticas antes desenvolvidas e a teoria apresentada durante as atividades e foi possível perceber por meio de seus apontamentos indícios de reflexões e análises críticas, de reconhecimento da necessidade de superar o empirismo e trabalhar com conceitos científicos e históricos para a promoção de uma educação de qualidade. Alguns participantes indicaram que já trabalhavam a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, mesmo sem conhecê-la muito bem. Mas a maioria dos participantes apontou a Pedagogia Histórico-Crítica e sua didática como algo novo que foi conhecido por meio da formação e que permitiu confrontos com a prática utilizada antes (Apêndice C).

Os participantes também responderam algumas questões com o objetivo de gerarem indicativos para o aperfeiçoamento do GELC e apontaram muitos pontos fortes observados ao longo dos encontros, como as discussões relevantes, o engajamento dos participantes, a condução do grupo, a orientação para uma nova prática pedagógica, a importância do desenvolvimento do ser humano como um todo, a importância dos conteúdos e o conhecimento da Pedagogia Histórico-Crítica, dentre outros, o que nos trouxe indicativos de uma formação com fundamentos

teóricos, com discussões a partir de textos científicos são muito necessários para a constante formação dos professores.

Quando questionados quanto às fragilidades observadas no processo de formação, a maioria indicou que não houve fragilidades, dentre os que apontaram algumas fragilidades destaca-se a questão do tempo, como a necessidade de mais tempo para debates, a falta de tempo dos participantes para realizar uma leitura mais aprofundada, a necessidade de mais encontros e dois participantes apontam relações extrínsecas a este momento de formação, especificamente quanto à condutas dos sistemas de governo, mas que influenciam diretamente na participação dos professores, um deles indicando que as leituras propostas para a formação precisam ser menos fragmentadas, sugerindo que sejam discutidas obras completas (Apêndice C).

Finalizando a autoavaliação, os participantes foram solicitados a apontar sugestões para o aprimoramento da proposta de formação do GELC, nem todos atenderam à solicitação, alguns se limitaram apenas a elogiar o grupo de estudos. Dentre aqueles que contribuíram com sugestões, percebe-se a necessidade da continuidade dos estudos, dos encontros, das trocas de ideias e leituras e também da ampliação dos estudos para níveis mais elevados, similarmente aparece a sugestão da aplicação pelos participantes em suas aulas do que foi aprendido durante as formações e até mesmo do início de novos projetos de leitura.

Um dos participantes, em sua sugestão, abordou uma questão ampla que depende do envolvimento de todos enquanto classe trabalhadora e consciente para que possamos resistir às investidas realizadas pela aplicação das provas externas e ranqueamento em massa dos índices escolares e trabalhar realmente em prol de uma educação de qualidade para todos, na qual o processo de formação leitora seja essencial e crítico, sugeriu que ocorressem dentro do município em todos os níveis uma análise real do sistema de educação que está sendo posto.

Foi possível perceber no decorrer dessas dez semanas de estudos, leituras e discussões a evolução individual de cada participante e também o fortalecimento do grupo enquanto classe, especialmente neste momento em que nos encontramos isolados, trabalhando de nossas casas devido à pandemia da Covid-19, ficou latente a importância da interação para a realização de discussões teóricas e práticas, para a apropriação do conhecimento e para a articulação de um processo de resistência coletiva.

A análise das formações realizadas a partir das falas dos participantes possibilitou a observação de alguns indicadores que permitiram a elaboração de duas categorias principais: mediação e alienação.

A categoria alienação é percebida nos depoimentos como o estado no qual os professores enquanto indivíduos, grupo e instituição se tornaram e permanecem alheios, estranhos, alienados aos resultados ou produtos de seu trabalho (BOTTOMORE, 2001), a partir dos constantes apontamentos sobre a ausência de autonomia, o reprodutivismo a que estão submetidos, ensino pragmático com foco no cotidiano, ausência de aporte teórico, protagonismo do estudante e papel do professor como facilitador do processo de ensino e aprendizagem que vem sendo estimulado mediante as formações ofertadas pela SEED. Todas estas situações vêm “[...] contribuindo veemente para a efetivação da atividade humana alienada, totalmente estranhada, que se contrapõe ao indivíduo concreto.” (SILVA; KLEIN, 2016, p. 316).

Marx (2007) refere-se à alienação a que estavam submetidos os trabalhadores da época e que não difere do movimento que é possível observar atualmente nas escolas: professores, condicionados pela divisão do trabalho, realizam a função a qual são orientados a partir de uma

[...] potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir. (MARX, 2007, p. 38).

Podemos analisar os agentes dessa alienação como um revigoramento do lema “aprender a aprender”

[...] pois preconiza que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. (DUARTE, 2011, p.10).

A categoria mediação é percebida quando os participantes relatam os modos como são direcionados a realizar o processo educativo e como gostariam que ocorresse essa mediação. Nesse caso, a mediação e a alienação interagem de

forma dialética. O trabalho educativo, na maioria das vezes, tem acontecido de forma em que o professor apenas seja um elo entre o conteúdo e o aluno, facilitando e motivando a aprendizagem que deve partir do interesse do aluno. E mediação não se reduz a esta tarefa, pois nem toda aprendizagem promove desenvolvimento, desse modo a seleção de conteúdos e a forma organizativa com que o professor propõe o ensino são essenciais. (MARTINS, 2013).

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise a esse desenvolvimento. (MARTINS, 2013, p. 280).

Diante do exposto, é possível afirmar que mediação é a categoria que possibilita a aquisição das funções psíquicas superiores e para isto é preciso a realização de um trabalho educativo no qual se forme “[...] tensão problematizadora de uma vasta gama de atividades que colocam o pensamento em curso.” (MARTINS, 2013, p. 281), além de considerar a essencialidade dos papéis do professor e da apropriação dos signos da cultura que são os elementos que, de fato, podem possibilitar o desenvolvimento das funções psíquicas.

Essa compreensão tende a ressaltar a importância atribuída pelos participantes à formação orientada para o saber teórico e científico, indicando a necessidade que estes possuem em se apropriarem dos conhecimentos filosóficos e científicos, pois existe uma lacuna muito grande nesse sentido nos cursos realizados nos dias de Estudo e Planejamento e também nos momentos formativos que ocorrem ao longo do ano ofertados pela SEED, nos quais as discussões centram-se na prática reflexiva, na resolução dos problemas cotidianos e no cumprimento mecânico das imposições curriculares e como já abordado anteriormente, essas ações fazem parte de um projeto neoliberal de governo no sentido de que “[...] enquanto a educação estiver a serviço da classe social dominante, ela não contribuirá com a formação de novas gerações emancipadas intelectualmente.” (MAIA, 2015a, p. 83).

Portanto, proporcionar momentos de leitura e discussões qualificadas aos professores significa instrumentalizá-los para que possam atuar nas instituições escolares não apenas garantindo um ensino de qualidade a todos os estudantes,

mas também no enfrentamento em busca da realização de uma educação emancipatória e uma nova realidade social. E saturados desses conhecimentos, estes profissionais terão condições de também, segundo Maia (2015a, p. 84) “[...] assumir para si a responsabilidade de resgatar a escola, superar a proletarização a que estão submetidos e a burocratização do processo pedagógico imposto pelo modelo neoliberal.”.

As discussões apontaram para esse desejo dos participantes, mas mais do que isso, apontaram também para o não saber como agir, para a insegurança perante o sistema e para o sentimento de impassibilidade.

Portanto, os debates, as discussões, assim como a autoavaliação realizada pelos participantes ao longo do grupo de estudo evidencia

[...] a necessidade de um trabalho de formação e autoformação dos professores que viabilize a integração da prática social à educação, permitindo o desenvolvimento da criticidade necessária para identificação e compreensão das contradições da sociedade. (MAIA, 2015, p. 86).

Professores necessitam se apropriar da humanidade produzida coletiva e historicamente e neste momento isso só irá ocorrer enquanto um processo de enfrentamento ao sistema, como uma organização coletiva e de classe que busca, por meio do estudo de teorias críticas como a Pedagogia Histórico-Crítica uma fundamentação sólida que possa orientar a práxis pedagógica.

5 CONCLUSÃO

A leitura crítica é um elemento essencial para a emancipação do ser humano, pois é por meio dela que este compreende o mundo no qual vive e pode se posicionar diante da realidade social, buscando transformá-la. Propiciar a formação leitora crítica é função da escola enquanto espaço que promove o acesso dos estudantes aos saberes sistematizados de forma crítica, assim sendo, neste estudo buscou-se desenvolver uma prática de leitura fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural com os professores de todos os componentes curriculares em uma escola pública estadual no município de Ribeirão Claro/PR, partindo do princípio de que professores conscientes de seu papel enquanto transmissores de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos acumulados historicamente pela humanidade podem proporcionar um ensino crítico e emancipatório pelo qual os estudantes possam se apropriar de conceitos e estratégias que favoreçam a leitura e sua emancipação.

Para isso os objetivos da pesquisa foram levantar a problemática do déficit leitor dos estudantes, evidenciado dia a dia pelos resultados do IDEB; articular a Pedagogia Histórico-Crítica como a fundamentação teórica para o trabalho crítico em sala de aula; descobrir qual a percepção teórica de professores e como procedem no trabalho com a leitura em suas aulas; caracterizar a relação existente entre a leitura crítica, a escola problematizadora e a transformação social; indicar as relações possíveis entre a transformação social e a leitura crítica de textos e de mundo; pensar, coletivamente em grupo de estudos, estratégias para o desenvolvimento de um processo subjetivo e crítico de leitura e pensar, coletivamente em grupo de estudos, estratégias que visem o desenvolvimento de um processo crítico de ensino de leitura.

Para atingi-los realizou-se uma revisão de literatura em textos científicos e obras de referência sobre o assunto, foram ainda analisados documentos como a BNCC e o PPP da instituição de ensino. Também foram utilizadas as técnicas de observação e de aplicação de um questionário aos professores e pedagogas participantes da pesquisa.

A partir da análise das respostas obtidas foi proposto aos participantes a organização de um Grupo de Estudos para que, juntamente, pudessem percorrer caminhos propostos pelo conhecimento teórico e pelo diálogo, construindo dessa forma novas percepções para o trabalho com a leitura, percepções essas que colaborassem ativamente na formação do leitor crítico.

Os dados resultantes do processo de pesquisa por meio da análise documental, resultados do IDEB e concepções elaboradas pelos professores a partir do trabalho e avaliações realizadas com os estudantes, apresentados até o momento, permitiram que fossem elaboradas algumas considerações sobre o déficit leitor no qual se encontram os estudantes, mesmo que ainda incipientes e isso decorre da forma insuficiente com o qual o trabalho de formação leitora é realizado nas aulas dos diferentes componentes curriculares, ao utilizar os textos, em grande parte das vezes, como suportes para o trabalho com os conteúdos, não atribuindo a eles a essencialidade crítica que possuem.

Foi possível observar que os professores desconhecem a Pedagogia Histórico-Crítica que é a fundamentação teórica contida no PPP da instituição pesquisada e isso ocorre porque esta importante teoria consta apenas no documento, não sendo discutida nos momentos de estudos e formações.

Também foi observado que estes profissionais não realizam um trabalho intencional e crítico com os textos utilizados em suas aulas, deixando muitas vezes de explorar a riqueza desses textos e de relacioná-los à prática social dos estudantes, assim como de estabelecer uma prática de interação que busque destacar a relação entre autor, texto e leitor.

Outro fator percebido se refere à sobrecarga de trabalho a qual os profissionais têm sido submetidos, o que se agravou no contexto de pandemia da COVID-19, momento no qual a SEED passou a burocratizar ainda mais a prática pedagógica com a justificativa de que a inserção das tecnologias poderia facilitar o trabalho de professores e ampliar o acesso dos estudantes às aulas.

As formações continuadas ofertadas aos docentes também podem ser consideradas um obstáculo à formação qualificada desses profissionais e consequentemente aos estudantes, pois são voltadas exclusivamente ao treinamento para as Avaliações Externas e para a utilização das Metodologias Ativas, e em especial neste momento para o uso de tecnologias que de modo algum

atingem todos os estudantes, desconsiderando a autonomia e a valorização dos professores enquanto transmissores de conhecimentos.

A construção dos currículos alicerçados na BNCC também tende a direcionar o trabalho pedagógico para um viés esvaziado e aligeirado, no qual o conteúdo clássico é desconsiderado e o desenvolvimento de habilidades e competências ganha força, proporcionando um ensino no qual a leitura de textos, o conhecimento de gêneros textuais é superficial e o olhar crítico acaba por não ser estimulado.

Todas essas percepções foram discutidas também no Grupo de Estudos, que se mostrou um espaço muito rico de diálogo, de reflexão e de crítica. Por um lado, as discussões ocorridas no Grupo de Estudos permitiram a observação do processo de alienação ao qual os professores têm sido submetidos, compreendendo esse processo como a categoria na qual os professores se sentem estranhos à prática de sua atividade vital, o seu trabalho, não se reconhecendo nele, percebendo-se cerceados, proletarizados e muitas vezes manipulados pelo sistema.

E por outro lado, as discussões possibilitaram a compreensão da importância de realizar um trabalho de resistência, um trabalho que a partir do reconhecimento do potencial da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria revolucionária, é possível de ser feito, mesmo que seja difícil. Compreenderam que ensinar a ler, motivar a leitura e estimular o pensamento crítico é essencial para promover um ensino que realmente promova a emancipação dos estudantes.

Nesse sentido esta pesquisa proporciona a possibilidade de avançar a abordagem crítica para o trabalho com a leitura de diversos textos nos diferentes componentes curriculares realizado por professores a partir da compreensão de que “A leitura crítica é condição para a educação libertadora, é condição para a verdadeira ação cultural que deve ser implementada nas escolas.” (SILVA, 2005, pp. 79-80).

É este caráter libertador que pode ser obtido por meio de uma formação teórica crítica e humanizadora que ascende ante professores como possibilidade futura para uma nova prática pedagógica, uma nova prática social que proporcione o desenvolvimento de elementos essenciais à necessária transformação da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da Pedagogia Histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs). **Pedagogia Histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia, MG, Navegando Publicações, 2018, p. 99-116. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-crítica e na psicologia Histórico cultural. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 179 - 206.
- ARENA, Dagoberto Buim. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 237-147, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/8193>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: legitimação, resistências e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.
- BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. Entrevista: A pedagogia histórico-crítica e o currículo básico para a escola pública do Paraná - 1990. In: SILVA, João Carlos da [et al.] (Org); **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 198-207.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, Erika. Fordismo, taylorismo e toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. **III Simpósio Lutas Sociais na América Latina**, v. 2, 2008. Disponível em: http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf. Acesso em: 08 nov. 2021.
- BATISTEL, Silmara Siqueira et al. O trabalho pedagógico na disciplina de Língua Portuguesa na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ypê, 2016, p. 297 - 334.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2021.

BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <https://intelectuaisculturaepolitica.files.wordpress.com/2016/02/dicionc3a1rio-pensamento-marxista1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular – BNCC** versão final e homologada. Brasil, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 07 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Boletim, 2019. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2019&coEscola=41047800>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 29 mai. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de Outubro de 2020 Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. 29 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 05 out. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme de. Prefácio. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Crítica e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

CHAGAS, Tatiana Paschoal; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Pedagogia Histórico-crítica, BNCC e CREP: contradições entre teoria e prática no currículo escolar. In: VI Encontro de Integração UENP, 6, 2020, Jacarezinho. **Anais eletrônicos**. Jacarezinho, 2020, p. 1951-1957. Disponível em: <http://integracao.uenp.edu.br>. Acesso em: 05 mar. 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Flávia Brito; ENS, Romilda Teodora; NAGEL, Jaqueline Salanek de Oliveira. Do que era permitido ler às avaliações de leitura no Brasil: tensões e desafios. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 41, p. 82-104, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/2497/2069>. Acesso em: 08 ago. 2021.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.83, p. 601-625, ago 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lúcia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. [online]. São Paulo: Editora UNESP, São Paulo: Cultura, Acadêmica, 2010, p. 33-50. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 24 out. 2020.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. Um montão de amontoado de muita coisa escrita: sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 31-46.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_sao_as metas/Artigo_projecoes.pdf. Acesso em: 03 nov. 2021.

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

GALVÃO, Ana Carolina. **Concepção marxista de Ciência e método**: fundamentos da didática histórico-crítica. HISTEDBR, 08 abr. 2021. 1 vídeo (3h16m23s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GgbJkskDMnM>. Acesso em: 16 mai. 2021. Pedagogia Histórico-crítica: Ciência, currículo e didática - Curso de Extensão.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ribeirao-claro/panorama>. Acesso em: 09 jan. 2020.

INEP. **IDEB - resultados e metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2007.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Cadê o conteúdo que estava aqui? Interlocuções entre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Infantil. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 107-130.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade, consciência e personalidade**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1974/06/Atividade-Consciencia-Personalidade.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

LEVORATO, Thalita Beatriz; GOZZI, Fernanda; BORDIN, Reginaldo Aliçandro. Um estudo crítico sobre as metodologias ativas na construção de saberes. Encontro Internacional de Produção Científica. **Anais X EPCC**. Unicesumar. Maringá, 2017, p. 1-9. Disponível em: <https://rdu.unicesumar.edu.br/bitstream/123456789/1578/1/epcc-80331.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021, p. VII- XXVIII.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 27-55.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Trabalho pedagógico e formação continuada de professores em educação ambiental crítica na escola pública. **Ambiência Guarapuava (PR)**, v. 13. Edição Especial, p. 176-194, dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/ambiencia/article/view/4795>. Acesso em: 27 mai. 2020.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação Ambiental Crítica e formação de professores**. 1. ed. Curitiba, PR: Appris, 2015a.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. Sistema Político, desigualdades sociais no campo e o papel da educação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 26, p. 119-138, set./dez., 2015b. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/256/258>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MAIA, Jorge Sobral da Silva Maia. **Educação Ambiental Crítica e formação de professores:** construção coletiva de uma proposta na escola pública. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90964/maia_jbs_dr_bauru.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 jul. 2021.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórica-crítica versus a Base Nacional Comum Curricular e a Pedagogia das Competências. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, v.20, p. e020017, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 04 jan. 2021.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **29º Reunião Anual da ANPED**, p. 1-17, 2006. Disponível em: https://amablymonari.com.br/wpcontent/uploads/2017/12/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 07 nov. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, SP: Editora UNESP, Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44-57, jun. 2015. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/135750/ISSN2175-5604-2015-07-01-44-57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jun. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo, SP: Boitempo, 2007.

MATOS, Neide da Silveira Duarte *et al.* BNCC e política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 207-232.

MENDES, Carolina Borghi. **Educação ambiental na formação inicial de professoras e professores**: a categoria totalidade como proposta de enfrentamento. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2020. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/204329/mendes_cb_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 08 nov. 2021.

MENDES, Carolina Borghi; MAIA, Jorge Sobral da Silva; BIANCON, Mateus Luiz. Impactos do Ensino Remoto: a questão do Estágio Supervisionado Obrigatório em Ensino de Ciências e Biologia numa Universidade Estadual paranaense em tempos de pandemia. **Momento**: Diálogos em Educação. v. 30, n. 01, p. 78-98, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/index.php/momento/article/view/13159/8965>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MENEZES, Luis Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. *In*: CATANI, Bárbara Denice *et al.* (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. 2ª ed. Editora Brasiliense, 1987, p. 115-125.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, Carlos Alberto; MORALES, Ofelia Elisa Torres (orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015, p. 15-33. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 22 mai. 2021.

NODA, Marisa; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Políticas Públicas de Educação no Ensino Básico do Estado do Paraná: da dívida social à formação para o mercado (1980-2000). **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 545-569, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652356>. Acesso em: 18 jun. 2020.

ORSO, Paulino José; TONIDANDEL, Sandra. A pedagogia histórico-crítica e o Currículo Básico para a escola pública do Paraná - 1990: do mito à realidade. In: SILVA, João Carlos da [et al.] (Org); **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014, p. 125-140.

ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Julia. Pedagogia histórico-crítica e a defesa do saber objetivo como centro do currículo escolar. **Seminário Nacional do HISTEDBR**, v. 10, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/881-2719-1-pb.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2021.

PARANÁ. Resolução nº 4.186/2020 - GS/SEED. Regulamenta o processo de implementação do Programa Colégios Cívico-Militares nas instituições de ensino do Estado do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná** (DOEPR) 23 out. 2020. 2020a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/323596007/doespr-caderno-suplemento-executivo-23-10-2020-pg-3>. Acesso em: 15 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Por que a Prova Paraná?** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Por-que-Prova-Parana#:~:text=A%20Prova%20Paran%C3%A1%20%C3%A9%20uma,h%C3%A1%20maior%20dificuldade%20de%20aprendizagem>. 2020b. Acesso em: 06 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a dia Educação**: Formação. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>. 2020c. Acesso em: 11 ago. 2020.

PARANÁ. Prova Paraná. **Caderno de Apoio Prova Paraná**. Disponível em: http://www.provaparana.pr.gov.br/sites/prova/arquivos_restritos/files/documento/2020-07/caderno_profiling_port_fund_0.pdf. 2020d. Acesso em: 25 mai. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a dia Educação**: Estudos e planejamento. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro_2020/apresentacao_ep_2020.pdf. 2020e. Acesso em: 11 ago. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a dia Educação**: Dias de estudos e planejamento. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383>. 2021a. Acesso em: 16 mai. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a dia Educação**: Dias de estudos e planejamento. Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/estudos_planejamento/fevereiro2021/dia2_estudo_planejamento_fev2021_roteiro_oficinas.pdf. 2021b. Acesso em: 01 mai. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Dia a dia Educação**: Educadores. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>. 2021c. Acesso em: 20 mai. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método Materialista Histórico-dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 27, p. 362-371, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/WFbvK78sX75wDNqbcZHqcPj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Dialética singular-particular-universal e sua expressão na pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. **Rev. Simbio-Logias**, v. 12, n. 17, 2020, p. 1-16. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/dialetica_singular-particular-universal_e_sua_expressao_na_pedagogia.pdf. Acesso em: 14 mai. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 13-24.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre, RS: Sulina, 2011.

RIBEIRÃO CLARO. Escola Estadual Dr. João da Rocha Chueiri. **Projeto Político Pedagógico**. 2020, 963 páginas.

ROCHA, Alessandro Santos da; BERNARDO, Débora Giselli. Pesquisa bibliográfica: entre conceitos e fazeres. In: TOLEDO, César de Alencar Amaut; GONZAGA, Matia Tereza Claro. (Orgs.) **Metodologia e técnicas: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá, PR: Eduem, 2011, p. 81-101. Disponível em: http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com fontes documentais: levantamento, seleção e análise. In: TOLEDO, César de Alencar Amaut; GONZAGA, Matia Tereza Claro. (Orgs.) **Metodologia e técnicas: nas áreas de Ciências Humanas**. Maringá, PR: Eduem, 2011, p. 101-120. Disponível em: http://old.periodicos.uem.br/~eduem/novapagina/?q=system/files/Liv-Cezar_1a.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

SANTOS, Carlos Alberto Moreira dos. O uso de metodologias ativas de aprendizagem a partir de uma perspectiva interdisciplinar. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba, PR. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2015, p. 27202-27212. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20543_10759.pdf. Acesso em: 07 jun. 2021.

SANTOS; Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica**,

as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 161 - 178.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-crítica. *In: VII Colóquio Internacional Marx e Engels*. IFCH-UNICAMP, jul. 2012, p. 1-16. Disponível em:

https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf. Acesso em: 12 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Teorias Pedagógicas Contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**. UNIOESTE. Foz do Iguaçu, PR, v. 10, n. 2, 2008, p. 11-28. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In: MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

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

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-crítica. **Revista RBBA**, Vitória da Conquista, BA, v. 3, n. 02, p. 11-36, dez. 2014a. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405/1214>. Acesso em: 12 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia Histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. *In: SILVA, João Carlos da et al. (orgs.). Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014b, p. 11-32.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, BA, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463/9500>. Acesso em: 07 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-crítica na Educação do Campo. *In: Pedagogia Histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, p.16-43. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-gepec/pedagogia-historico-critica-e-educacao-no-campo.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018a.

SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. *In: PASQUALINI, Juliana Campregheer; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). Pedagogia Histórico-crítica: legado e*

perspectivas. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2018b, p. 235-254.
Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-juliana-1>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. *In*: GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019b.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-crítica na atualidade. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente, SP, v. 16, n. 2, p. 4-12, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3121/2765>. Acesso em: 14 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SAVIANI, Dermeval. **Dermeval Saviani: Pedagogia Histórico-crítica**. Leituras Brasileiras, 14 ago. 2017. 1 vídeo (21m01s). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk>. Acesso em: 24 mar. 2021. Episódio 3.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3640/3556>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Leitura: porque a interdisciplinaridade? *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs). **Leitura e perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Editora Ática, p. 111-115.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da Leitura: movimento e história. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina (Orgs). **Leitura e perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, SP: Editora Ática, p. 11-17.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, Ezequiel Theodoro. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva**. Florianópolis, SC, p. 11-19, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708>. Acesso em: 03 out. 2019.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. Vol. 17, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SILVA, Matheus Bernardo; KLEIN, Ligia Regina. De que atividade se fala quando se fala de trabalho? **Perspectiva**. Florianópolis, SC, v. 34, n. 1, p. 305-3018, jan./abr., 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Acer/Downloads/33275-Texto%20do%20Artigo-150536-1-10-20160617.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona. A influência do Escolanovismo nas proposta de Educação em Tempo Integral no Brasil. **EDUCERE** - XII Congresso Nacional de Educação. PUC, Paraná, p. 6489-65012015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21788_10708.pdf. Acesso em: 07 nov. 2021.

SILVA, Cleide Rufino da. **A leitura no contexto escolar**. (s/d) Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/a-leitura-no-contexto-escolar-pdfartigo-leitura-no-contextomesmo-sem-saber.html>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Neotecnicismo - a retomada do tecnicismo em novas bases. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 19, n. 1, p. 10-16, 2018. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/3720>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SOUZA, Silvana Paulina; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Modos de ler e ações de leitura. **RPD – Revista Profissão Docente**. 2013, p. 57-70. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/598/672#:~:text=Baseado%20no%20letramento%20ativo%2C%20o,est%C3%A3o%20correlacionadas%20com%20as%20cognitivas>. Acesso em: 05 out. 2019.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. São Paulo, SP: Centauro, 2002, p. 23-105.

VERDINELLI, Marilsa Maria; GASPARIN, João Luiz. **Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. v. 20, n. 05. (s/d). Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss18_06.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

WIHBY, Alessandra. **Desafios da Pandemia:** escrevendo e realizando uma sequência didática na perspectiva da teoria histórico-cultural. CAE, UEM. 1 vídeo [Live]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gjEdiZTc_Zk . 3º Encontro. Acesso em: 04 set. 2021.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da Pedagogia das Competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José Paulino. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 131-160.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho –PR.

Pesquisadora Responsável: Tatiana Paschoal Chagas

Endereço: Rua Dr. Vicente Machado, 1465 – Jardim Europa – Ribeirão Claro -PR

Fone: (43) 99958 1353 **E-mail:** ttpaschoal@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial para você participar voluntariamente da pesquisa **Leitura Crítica na Escola a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para a transformação social** sob a responsabilidade de Tatiana Paschoal Chagas, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UENP (PPed/UENP), sob orientação do Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia. Por favor, leia com atenção as informações a seguir antes de dar seu consentimento. Qualquer dúvida sobre o estudo ou sobre este documento entre em contato diretamente com o pesquisador responsável.

OBJETIVO, BENEFÍCIOS DO ESTUDO

A pesquisa proposta tem o objetivo de investigar possíveis limitações na prática da formação leitora dos estudantes em relação ao desenvolvimento do trabalho de leitura e interpretação textual que professores e professoras propõem em sala de aula diante dos diversos tipos e gêneros textuais com os quais trabalham e ainda identificar o conhecimento que estes possuem da teoria pedagógica que embasa seus trabalhos e da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Para, assim, subsidiar o processo de investigação que visa analisar o problema do nível leitor e interpretativo dos estudantes declinar ao longo dos anos de estudo, quando o processo deveria, claramente, ser o inverso: a criticidade deveria se ampliar conforme uma maturidade leitora fosse se formando e propor possíveis soluções para enfrentar essa problemática tão séria que tanto prejudica o processo de emancipação política e humana de muitas gerações de jovens que saem da escola sem os elementos mínimos para promover a transformação socioeconômica e política da sociedade.

Desse modo, a pesquisa apresenta como benefícios o desenvolvimento da criticidade leitora com vistas à emancipação de professores, professoras e estudantes por meio da leitura de textos e da análise de suas práticas sociais no sentido de alcançarem a função precípua da escola: formar os estudantes para a participação na construção de uma sociedade mais crítica e capazes de atuar nos processos de transformação social. E de modo mais específico, o desenvolvimento de um processo crítico de ensino de leitura pelos docentes de todos os componentes curriculares; o desenvolvimento de um processo subjetivo e crítico de leitura de docentes e estudantes; a formação crítica leitora ser percebida como um processo escolar; a integração entre professores e professoras de todos os componentes curriculares para a formação crítica leitora; a obtenção por parte dos professores e professoras de subsídios teóricos e práticos para contribuir com a construção de uma escola que forme os estudantes num processo emancipatório e crítico de leitura; e que contribuam com a participação na construção de uma sociedade mais crítica e capaz de atuar nos processos de transformação social.

Outro benefício é o contato com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que é uma construção pedagógica brasileira articulada às necessidades da comunidade escolar contemporânea que pode auxiliar as professoras e professores em suas atividades e qualificá-los para aprimorar seus fundamentos pedagógicos para uma prática comprometida com a emancipação de seus estudantes na escola pública.

Rubrica

Rubrica



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho –PR.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Na sua participação, você está sendo convidado para:

1. Responder um questionário que tem como objetivo identificar o conhecimento teórico de professores do Ensino Fundamental II e os constituintes de sua prática pedagógica em relação aos processos de leitura crítica propostos em sala de aula.
2. Participar de um processo de formação docente composto por 10 (dez) encontros (presenciais ou virtuais, caso ainda estejamos em distanciamento social, devido à pandemia do COVID-19) em que serão abordadas as seguintes temáticas: a relevância teórica para a prática pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica, formação leitora crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para a formação de leitores críticos, a elaboração conjunta de estratégias para promover um processo de leitura crítica em sala de aula e a construção conjunta de um roteiro de leitura crítica. As oficinas serão sempre permeadas por uma leitura teórica que deverá ser realizada previamente pelo participante (que contará 2h semanais) e uma ação (discussão, debate, elaboração de estratégias, construção de roteiro) realizada no encontro que terá duração de 2 horas semanais.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

DESPESAS/ RESSARCIMENTO DE DESPESAS DO VOLUNTÁRIO

Todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são isentos de custos.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a solicitar indenização na forma da lei, de acordo com o item II.7 da Resolução nº466 de 2012 - CNS.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

Sua participação é **voluntária** e você terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

GARANTIA DE SIGILO E PRIVACIDADE

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada (nome fictício), para que a confidencialidade seja mantida. O pesquisador garante que seu nome não será divulgado sob hipótese alguma. Os riscos consistem em que se sinta cansado(a) durante o período em que se dedicar a responder o Questionário ou participar das formações, que se sinta constrangido(a) diante de alguma pergunta do Questionário ou falas e ações específicas durante a formação e ainda que alguma pergunta ou situação vivenciada durante a formação possam desencadear inquietações em função das novas abordagens teóricas e práticas das atividades desenvolvidas. Para se mitigar os riscos a que pode se expor durante a pesquisa, todas as discussões serão encaminhadas cuidadosamente, com muita ética e respeito para que se sinta à vontade para responder apenas os questionamentos que desejar e também para que ao participar das formações tenha liberdade para interagir, calar ou até mesmo se retirar do ambiente. Salienta-se ainda que os benefícios proporcionados ao final desta pesquisa serão muito maiores do que os riscos apontados.

Rubrica

Rubrica



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000.
Jacarezinho –PR.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo.

E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

Diante do exposto eu, _____, RG nº _____ recebi uma via do termo, li, e concordo em participar da pesquisa em questão.

Jacarezinho, _____ de _____ de 2021.

Participante

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CCHE/CJ
Questionário

Orientações:

O presente questionário faz parte da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Tatiana Paschoal Chagas com o intuito de identificar o conhecimento teórico de professores do Ensino Fundamental II e os constituintes de sua prática pedagógica em relação aos processos de leitura crítica propostos em sala de aula. Os resultados da pesquisa serão considerados na elaboração da dissertação da pesquisadora para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Básica do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPed), da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho, sob a orientação do Professor Dr. Jorge Sobral da Silva Maia.

Este questionário deverá ser respondido **individualmente** e devolvido para a professora pesquisadora. Considere que esta é uma atividade diagnóstica, portanto, deve ser realizada com base nos conhecimentos que **você já tem**. Não realize pesquisas ou consultas para responder as questões.

Objetivo: Identificar o conhecimento teórico de professores do Ensino Fundamental II e os constituintes de sua prática pedagógica em relação aos processos de leitura crítica propostos em sala de aula.

A. Você sabe qual teoria pedagógica está contemplada no PPP de sua escola para ser observada e seguida pelos professores?

() Sim

() Não

B. Caso tenha respondido afirmativamente o questionamento anterior, responda: qual é essa teoria pedagógica?

Teoria pedagógica utilizada _____

Você planeja suas aulas com base nessa teoria?

() Sim

() Não

Por quê?

C. Em relação ao seu conhecimento teórico sobre a Pedagogia Histórico-Crítica:

() Tenho domínio teórico.

() Conheço satisfatoriamente.

() Conheço razoavelmente.

() Tenho pouco conhecimento.

() Não conheço.

D. Caso tenha assinalado **as quatro primeiras alternativas** no questionamento anterior, responda: Como você descreveria sua experiência de trabalho a partir dessa teoria?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CCHE/CJ

E. O que você entende por processo de leitura crítica?

F. Como considera seu domínio de leitura crítica?

- () Excelente
() Satisfatório
() Razoável
() Insuficiente

G. Você procura desenvolver com seus alunos um processo de formação crítica de leitura ao trabalhar com os diferentes textos comuns ao seu componente curricular?

- () Sempre.
() Com frequência.
() Às vezes.
() Nunca.

H. Como você realiza os processos de leitura com seus alunos diante dos textos (gêneros textuais) específicos de seu componente curricular?

I. Como você percebe o nível leitor de seus alunos durante as atividades em que necessitam realizar leitura dos textos específicos de seu componente curricular?

- () Insatisfatório.
() Razoável.
() Satisfatório.
() Excelente.

J. Qual a relação que estabelece entre leitura e a prática (o que lê e como lê para preparar suas aulas)?

K. O que você espera de uma oficina de formação para professores que trabalhe com leitura crítica?

APÊNDICE C – Respostas atribuídas pelos participantes por meio de formulário de autoavaliação sobre a participação no Grupo de Estudos Leitura Crítica - GELC

Como avalio a importância em participar deste Grupo de Estudos que trata da temática do necessário desenvolvimento de um processo de leitura crítica em minha prática pedagógica?

O grupo de estudos foi muito valioso, pois o estudo da leitura crítica proporcionou uma reflexão sobre minha prática pedagógica.

Foi muito enriquecedor poder saber mais da teoria e trocar práticas com colegas, me fez pensar e repensar muito a minha maneira de dar aula sobre leitura.

São momentos singulares, mas são tão pouco. São importantes. Antigamente tínhamos encontros com escritores, contadores de histórias, palestras em cidades polos, em nossa região. Hoje os cursos que tenho feito são os promovidos por mestrando-Universidades públicas, pelos sindicatos, o Estado abriu mão na produção do saber qualificado, ministrado por mestres, doutores. Fico feliz de participar desse grupo, mas acho que parecem longos, quando não verdade não são. São curtos. Rápidos demais. Oxalá que outros encontros sejam programados para sanarmos dúvidas, aprender coisas novas. Quem adquire conhecimento ganha autoridade no ensinar, em repassar, como incutir na cabeça de alunos a importância da leitura crítica. Quando havia o PDE o assunto leitura era bem acolhido. Foi muito bom, parávamos um tempo só para dedicar-se colher saberes, fazendo troca deles, Foi um tempo de crescimento.

Muito relevante para minha prática pedagógica, principalmente neste momento tão adverso que estamos vivendo como professor Educação Física para ministrar as aulas, ou seja, saímos das aulas prática para aulas totalmente teórica, exigindo assim um processo de leitura mais crítica.

Achei muito importante e proveitoso pois muitas vezes não temos tempo hábil para conhecer mais profundamente as teorias pedagógicas.

Importante para o desempenho profissional.

Pelo simples fato de participar de um grupo de estudos onde promove discussões sobre práticas pedagógicas, posso considerar um grande passo para a melhoria em minhas aulas e uma forma de melhoria pessoal.

Excelente, pois a troca de experiência é fundamental.

Experiência maravilhosa e que me ensinou muito e usarei na minha prática pedagógica sem dúvidas .

Muito interessante pois me faz repensar minha forma de preparar conteúdos voltados à leitura.

De extrema importância, pois nos debates e fala dos colegas pude perceber pontos importantes, perante ao desenvolvimento da leitura crítica em minha prática.

Para mim é imensurável a minha participação no grupo de estudos, pois foi através desses encontros que realizei uma reflexão maior na minha forma de realizar a leitura crítica.

Ao longo do curso , percebi o quanto é importante realizar um trabalho de leitura crítica com os alunos , pois muitas vezes , aceitei a situação de apenas transmitir minhas concepções .

Considero que a partir das discussões teóricas realizadas durante os encontros no GELC realizarei transformações na minha prática pedagógica? Justifique.

Sim, pois devemos sempre rever nossa prática pedagógica e os encontros do GELC colaboraram imensamente para repensar, rever e mudar ou mesmo aprimorar nossa conduta em sala de aula.

Sim, pois sempre é bom inovar, crescer.

Sim. Porque depois de compreender melhor sobre a pedagogia histórico crítica, certamente a transformação será algo natural e contínuo.

Sim, pois como citado anteriormente, nas falas dos colegas e também em nossas discussões pude perceber pontos relevantes para auxiliar na melhora na minha prática de leitura crítica.

Sim, pude perceber pontos a melhorar na minha prática e principalmente no momento de selecionar o texto a ser lido e trabalhado em aula.

Sim, faz o professor pensar na sua prática em sala de aula e as mudanças necessárias.

Sim .. é muito importante uma boa leitura para ter entendimento.

Iniciei o trabalho de transformar a leitura crítica durante minhas aulas, mas confesso que tenho um longo período de luta .

Acredito que quando se participa com a alma, e não como pretexto para outra situação, os frutos são colhidos e sempre acrescenta novos conhecimentos. A sala quando são áridas demais é necessário regá-la com chuvas de novos aprendizados. Quando a aula se torna previsível demais, ela se torna chata. É como ver um vídeo tape, alunos gostam de novidades, tudo que vira rotina, enjoa. Se o professor for engajado, ele aplicará as novidades recolhidas em cada novo encontro.

Com certeza, pois já estou tendo um olhar crítico sobre vários assuntos relevantes à prática pedagógica.

Sim.. com certeza, pois foi através do grupo de estudo que tive a certeza que não estava realizando um trabalho pedagógico de leitura crítica com meus alunos.

Sim! Algumas transformações já foram visíveis, porém, tenho absoluta certeza que, após passarmos por este momento de sobrecarga de trabalho, irei focar mais em tudo que foi apresentado nas discussões.

Sem dúvida. Isso já começa na minha forma de ler e escolher um texto para meus alunos e também no momento de apresentar tal material a eles.

Como utilizarei os fundamentos assimilados durante a proposta de formação?

Procurando ter um olhar ainda mais crítico sobre o meu papel enquanto professor.

Utilizarei na prática para melhorar o aprendizado.

Os textos trabalhados dentro da minha área de conhecimento serão analisados com olhar crítico buscando essa mesma criticidade com os meus alunos.

Acredito que de forma persistente, porque sabemos que na prática tudo é mais difícil, assim devemos perseverar e persistir na trajetória que é longa e árdua.

Em meus planejamentos de aulas, pensarei mais sobre como utilizar cada texto.

De acordo com os temas que utilizo na disciplina.

Nos textos para interpretação e leitura das atividades.

Sempre mostrando a leitura como algo transformador, estimulando o aluno a realmente vivenciar o que está lendo, buscar o sentido das palavras.

Na busca do aluno como ser social. O professor tem que estar antenado na realidade social desses estudantes. O capital cria escalonamento social. Torna-se fatiado. O lugar onde você nasce, num período econômico, tempo social. Nossas escolas são heterogêneas, e nelas parece-me que existem mãos frágeis que puxam para o conhecimento integral e outros com punhos de aço que querem oferecer o mínimo conhecimento, criando os reprodutores do sistema. Do reconhecimento do solo em que você pisa, se notar aridez, perceber que o meio é de vulnerabilidade social, fazer aulas que esteja condicionada a essa realidade, mostrar que há mundo imenso a ser explorado, que há mais vida fora do nosso reduto domiciliar. Com técnicas, estratégias para fazer que essa criança faça um paralelo do mundo dela e do mundo sonhado.

Que esse é um caminho árduo, porém possível. A leitura é um caminho de liberação, de emancipação quando feita criticamente, desperta no jovem pupilo um olhar ultrassônico, vê o invisível. Cada aula em todas as disciplinas deveria ser uma aula revolucionária, de descoberta, o ato de atizar a curiosidade não é só do professor de língua portuguesa, sociologia ou filosofia, mas um dever de todos. Ele, o aluno tem que mergulhar em si, entender porque vive na periferia, não tem água tratada, sua rua não tem pavimentação, falta segurança, falta escola, o livro desses mancebos é o próprio meio que habitam. Tantas adversidades. Que esses alunos se sintam bem. Dando significado à sua trajetória, dando sentido à sua vida. Se for operário, que seja muitos, mas que questionem o sistema, o lucro, concentração de rendas.

No dia a dia em meu trabalho, durante a leitura de textos e documentos, como em minha prática pedagógica.

Utilizarei da melhor forma possível, pois na minha disciplina realizar uma leitura crítica, muitas das vezes, o caminho é árduo.

Como disse nas nossas discussões, venho de uma linha tecnicista, de reprodução de algo já definido, barrando muitas vezes a criticidade do aluno. Portanto, só será possível utilizar os fundamentos assimilados, assumindo o papel de verdadeiro mediador, assim, fazer intervenções, questionando, apresentando informações, tudo para levá-lo a passar de um nível de conhecimento a outro.

Utilizarei no momento em que for utilizar textos para trabalhar com os alunos.

Como verifico a relação entre as práticas antes desenvolvidas e a teoria apresentada durante as atividades?

Mesmo não conhecendo bem a PHC, sempre fiz muito uso de alguns fundamentos.

Antes eu tinha um pouco de conhecimento sobre a pedagogia histórico crítica e às vezes colocava em prática. Porém, depois das teorias apresentadas, minhas aulas já passaram a ter um novo olhar, uma metodologia onde consigo sempre que possível, contextualizar assuntos pertinentes à realidade dos alunos, buscando sua criticidade e mais interesse em compreender os conteúdos construídos pela humanidade ao longo da história.

Verifico que na grande maioria das vezes, nós professores utilizamos a teoria de maneira involuntária, mas agora com os encontros do GELC, podemos nos tornar mais perto da verdadeira teoria, sempre lembrando que nunca atingiremos todos e que durante a caminhada pedagógica precisamos ser fortes;

Percebi que muitas vezes antes não pensava no texto como um todo.

A comparação das formas de como trabalhamos com as respectivas teorias.

Que aprendi muito e usarei nas minhas aulas.

Inovador, algo que juntos podemos transformar o ensino pelo ato de saber ler.

A vida na escola é enjoativa. Se não prestarmos atenção nos ligamos umbilicalmente aos ensecados livros didáticos. E esse é companheiro inseparável do professor. Antes eram caderninhos com anotações obsoletas. E o mundo muda. Transformação não é algo simples. Há algumas centelhas lançadas no país, que podem até secar. A teoria quer transformação e máquina reprodutora do Estado é voraz. Os professores nascidos nesses tempos nebulosos, de ditaduras, com uma comunicação monovocal, produziu e produz ainda reprodutores do sistema. Como aplicar o novo, se a educação reproduz a mesma ladainha. Hoje se tem um arremedo de mudanças, seria necessário que fosse algo enfático, nacional, valorizando a educação. Essas teorias são bem vindas, mas teriam que ser aplicadas em massa.

A teoria proporcionou uma reflexão sobre a prática. As práticas antes desenvolvidas eram menos críticas, após o grupo de estudos a forma de perceber e prática se tornou mais ampla, discutível e criativa.

Antes era realizada de forma mecânica, técnica e pela teoria apresentada temos toda uma prática a ser seguida.

Com toda sinceridade tenho que admitir que houve práticas antes desenvolvidas, através de cópias de ideias transmitidas por textos a nós apresentados, portanto, a teoria apresentada levou-me a fortalecer algo que estava deixando de lado devido aos entraves que nos últimos anos estamos enfrentando na educação, ou seja, que uma verdadeira leitura não é repetir, memorizar, traduzir, e sim atribuir significado, refletir sobre as referências do texto, dialogar com o mundo.

Na disciplina de história sempre fui muito questionador e tentava desenvolver isso em meus alunos, hoje após esse curso pude conhecer e aprimorar ainda mais os meus conhecimentos sobre a pedagogia histórico crítica e tenho certeza que essa sim seria a teoria pedagógica ideal para utilizarmos de fato dentro do espaço escolar para de fato mudar a percepção de mundo dos nossos alunos.

A prática era um pouco menos atenta para o processo de leitura e seus detalhes. Já com a teoria analisada, a prática mudou para melhor e mais detalhada.

Indique quais foram os pontos fortes apresentados ao longo do processo de formação.

A análise e maior percepção sobre a teoria histórico crítica e a percepção clara de que o sistema educacional está caminhando na direção errada, ou seja, deixando de formar cidadãos verdadeiramente conscientes de seu papel dentro da sociedade, sistema educacional preocupado com números e não com pessoas.

A maneira como é dada a importância ao desenvolvimento como um todo do ser humano.

A própria metodologia apresentada; a crítica sobre a didática de Gasparin; as discussões entre os professores, onde as trocas de experiências só enriqueceu o processo.

Um dos pontos fortes apresentados é sobre o domínio e clareza dos conteúdos apresentados pela tutora, outro momento forte foi sobre as trocas de experiências dos docentes, pois, às vezes, na correria diária deixamos de nos atentar a pontos simples, porém eficazes com nossos alunos.

As trocas de experiência e conhecimento dos fundamentos teóricos.

O diálogo dos integrantes sobre suas práticas pedagógicas, as trocas de ideias sobre os temas.

Do histórico da leitura.

A interação da realidade vivenciada no ensino e a situação de mudanças, de lutarmos por um mundo melhor, por seres que necessitam se capacitar.

A formação proporcionou momentos inspiradores. Professores levantando casos de sua trajetória docente. A baixa leitura corrobora com a vulnerabilidade social. Que o Estado é multiplicador da ignorância. Que a educação está, hoje, mais que ontem, abandonada, à deriva, sem planejamento. Foram muitos assuntos discutidos, assunto da pauta do momento, por exemplo, o ensino remoto, agora o híbrido, o aumento da pobreza, o alto índice de abandono escolar. Mas giraram em torno da leitura, que ainda é muita baixa, inclusive entre os professores.

A importância da prática pedagógica pautada em uma metodologia histórico-crítica. A condução do grupo de estudos pela professora Tatiana.

Considero um ponto forte o engajamento dos participantes e também as leituras que foram propostas.

Foram muitos, porém, quero destacar dois pontos fundamentais, ou seja, a forma na qual conduziu o curso com competência e comprometimento e as relevantes discussões que aconteceram em todos os momentos.

Apresentação dos textos, detalhamento e discussão das ideias.

Indique quais as fragilidades podem ser apontadas ao longo do processo de formação e porque considera fragilidades.

Diria sobre a conduta do governo, muitas vezes somos incapazes de fazer valer o nosso processo de ensinar, pois somos conduzidos a formar cidadão sem criticidade, que se conforta com pouco, até mesmo com uma nota mínima para passar de ano. E assim vai se alongando o analfabetismo político.

Primeiro que a teoria é desconhecida no próprio ambiente escolar. Poucos professores sabem qual é a adotada, pior, há escolas que não tem nenhuma teoria. Como o Estado vai incentivar uma teoria que tira o véu das mazelas sociais, com governantes reacionários que não dialoga com ninguém, logicamente, são contra o interação social, são contra interatividade, são contra as falas, discussões, polêmicas, então a fragilidade da teoria não está no pedagógico, mas na restrição em criar pessoas que interagem, perguntam, polemizam. O processo de formação também teria que ser mais intenso. Com professores que leiam todos os textos, não fragmentados, formadores terem acessos às obras completas, ao entrar no curso de mestrado o mestrando passar aos membros do grupo pelo menos 02 obras do rol de seus livros para que haja uma discussão mais qualificada, e não haja tantas divagações.

Aponte algumas sugestões para o aprimoramento da proposta de formação do GELC?

Uma sugestão seria dar continuidade no grupo de estudos, transformando em grupo de leitura, e quem sabe incluir alguns alunos.

Que tivéssemos continuidade, pois quando paramos de discutir sobre qualquer assunto que seja, ele cai em esquecimento e se continuássemos de maneira mais esporádica e também se as aulas retornassem 100% presencial, conseguiríamos colocar em prática os debates e algumas estratégias. Vale ressaltar, que para que o aprimoramento da proposta seja eficaz, é necessário que nós professores, precisamos estar sempre estudando e nos cobrando para dar o melhor que podemos aos discentes.

Seria abertura de mais vagas de mestrado e doutorado aos pretendentes. Formar mais pensantes nessas teorias progressistas. Ampliar onde for possível a teoria histórico crítica. Difundir a necessidade da leitura crítica. Que esse grupo fosse mais efetivo nas escolas, dando informações e formações, sobretudo que os cursos chatos e burocráticos institucionais sejam substituídos por cursos interessantes que deem crescimento pedagógico e didático aos professores.

Que a partir das discussões deste GELC ocorra dentro do município em todos os níveis uma análise real do sistema de educação que

está sendo posto, que este sistema dentro do nosso município possa ser mais verdadeiro em seus resultados e menos maquiado, que haja uma preocupação maior com o desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos, que ocorra mais índices positivos e verdadeiros de fato e menos gráficos midiáticos.

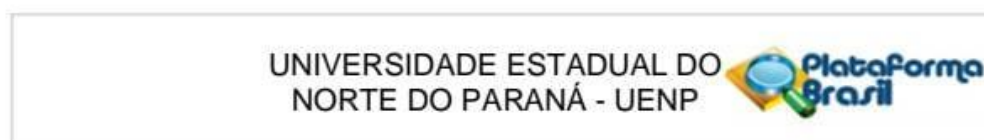
APÊNDICE D – Material de Apoio - Organização dos encontros do Grupo de Estudos Leitura Crítica - GELC

Encontro	Tema	Texto	Procedimentos
01	Teorias da Educação	Dermeval Saviani. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: Escola e Democracia . 2018, p. 3 a 28.	Caracterizar a prática social dos professores e seus conhecimentos teóricos sobre as teorias pedagógicas.
02	Pedagogia Histórico-Crítica	Dermeval Saviani. A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da Educação brasileira. In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . 2013, p. 57 a 70.	Discutir sobre os conhecimentos prévios sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (observados nos questionários) e os novos conhecimentos adquiridos após a leitura do texto.
03	Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar	Dermeval Saviani. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Escolar. In: Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . 2013, p. 75 a 88.	Estabelecer relação entre os conhecimentos adquiridos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e o trabalho desenvolvido na escola considerando-se ser a Pedagogia Histórico-Crítica o aporte teórico constante do Projeto Político Pedagógico da escola.
04	Didática Histórico-Crítica	Ana Carolina Galvão; Tiago Nicola Lavoura; Lígia Márcia Martins. Fundamentos para uma didática Histórico-Crítica. In: Fundamentos da Didática Histórico-Crítica . 2019, p.117-163.	Compreender os fundamentos para a aplicação da Didática Histórico-Crítica na realização das propostas de leitura durante as aulas dos diferentes componentes curriculares.

05	Concepções de leitura	Ezequiel Theodoro Silva. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. Perspectiva . 1999, p.11-19.	Discutir sobre o trabalho de leitura proposta em sala de aula a partir das concepções de leitura apontadas no artigo. Os participantes levarão para o encontro um texto específico de seu componente curricular para comentar como realiza o trabalho com a leitura do texto.
06	Leitura crítica	Ezequiel Theodoro Silva. Uma leitura da leitura crítica. In: Criticidade e Leitura – Ensaios. 1998, p. 21 a 39.	Discutir sobre as percepções dos professores quanto ao processo de leitura realizado pelos alunos e os conhecimentos adquiridos com a leitura do capítulo.
07	Formação leitora nos diferentes componentes curriculares	Marilsa Maria Verdinelli; João Luiz Gasparin. Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da pedagogia histórico-crítica . (s/d).	Compreender por meio de debate a importância de que o processo de leitura seja ensinado em todos os componentes curriculares. De posse do mesmo texto levado no Encontro 04, pensar em novas propostas de leitura com o objetivo de formação leitora crítica.
08	Estratégias de Leitura	Silvana Paulina Souza; Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto. Modos de ler e ações de leitura. RPD – Revista Profissão Docente . 2013, p.57-70.	Pensar e iniciar o processo de elaboração de estratégias de leitura e a importância da utilização destas na realização de atividades de leitura com os diferentes textos trabalhados em todos os componentes curriculares.
09	Estratégias de Leitura	Ingedore Villaça Koch; Vanda Maria Elias. Leitura, texto e sentido. In: Ler e compreender os sentidos do texto . 2007, p. 9-37.	Elaborar coletivamente estratégias de leitura crítica possíveis de serem aplicadas na leitura de qualquer gênero textual nas aulas das diferentes componentes curriculares.
10	Auto-avaliação	-	Organizar as estratégias num pré-roteiro, discutindo quais seriam as mais apropriadas e na sequência realizar a auto-avaliação do período de formação.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura Crítica na escola a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para a transformação social.

Pesquisador: TATIANA PASCHOAL CHAGAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40423220.2.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.452.582

Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 19/11/2020) trata-se de uma pesquisa que pretende investigar “[...] a prática da formação leitora dos estudantes [...], levantando-se as causas e apontando prováveis soluções para esse problema”. Os participantes serão “[...] 18 professores (de diferentes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Arte, Língua Inglesa e Educação Física) e 02 pedagogas do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Dr. João da Rocha Chueiri do Município de Ribeirão Claro – PR”. Envolverá a realização de “[...] revisão bibliográfica [...], análise documental e [...] aplicação de Questionário Semiestruturado contendo perguntas subjetivas e objetivas”. Serão utilizados como dados secundários “[...] os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)”. Os resultados serão analisados a partir “[...] da técnica da Análise de Conteúdos de Laurence Bardin (2016)”. Será realizada, também, uma formação para os participantes da pesquisa, com atividades síncronas e assíncronas, em formato de oficinas, totalizando 40 horas formativas, baseada nos “[...] cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica (Prática Social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final)”. Por fim, nas oficinas serão elaborados roteiros de estratégias para leitura crítica “[...] como Produto Educacional da investigação”.

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.452.582

Objetivo da Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 19/11/2020) o objetivo primário da pesquisa é: "Desenvolver uma prática de leitura fundamentada na Pedagogia histórico-crítica e na Psicologia histórico cultural com os professores de todos os componentes curriculares em uma escola pública estadual no município de Ribeirão Claro/PR".

E os objetivos secundários são:

- (I) "Levantar essa problemática tão atual na escola, evidenciada dia a dia pelos resultados do IDEB, que tanto prejudica o processo de emancipação política e humana de muitas gerações de jovens que saem da escola sem os elementos mínimos para promover a transformação socioeconômica e política da sociedade";
- (II) "Articular a Pedagogia Histórico-Crítica como a fundamentação teórica para o trabalho crítico em sala de aula";
- (III) "Caracterizar a relação existente entre a leitura crítica, a escola problematizadora e a transformação social";
- (IV) "Indicar as relações possíveis entre a transformação social e a leitura crítica de textos e de mundo";
- (V) "Elaborar estratégias para o desenvolvimento de um processo subjetivo e crítico de leitura";
- (VI) "Elaborar um roteiro de estratégias que visem o desenvolvimento de um processo crítico de ensino de leitura".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- Conforme declarado no Projeto (versão submetida em 19/11/2020), a pesquisa apresenta riscos mínimos, a saber: "[...] que o(a) participante se sinta cansado(a) durante o período em que se dedicar a responder o Questionário ou participar das formações, que se sinta constrangido(a) diante de alguma pergunta do Questionário ou falas e ações específicas durante a formação e ainda que alguma pergunta ou situação vivenciada durante a formação possam desencadear

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.452.582

inquietações em função das novas abordagens teóricas e práticas das atividades desenvolvidas".

- São indicadas as seguintes providências e cautelas para mitigar os riscos: "[...] todas as discussões serão encaminhadas cuidadosamente, com muita ética e respeito para que se sintam à vontade para responder apenas os questionamentos que desejarem e também para que ao participar das formações tenham liberdade para interagir, calar ou até mesmo se retirar do ambiente".

- São indicados como benefícios da pesquisa: "[...] os benefícios proporcionados ao final desta pesquisa serão muito maiores do que os riscos apontados, pois se busca atingir o desenvolvimento da criticidade leitora com vistas à emancipação de docentes e estudantes por meio da leitura de textos e da análise de suas práticas sociais no sentido de alcançarem a função precípua da escola: formar os estudantes para que sejam capazes de participar da construção de uma sociedade mais crítica e atuar nos processos de transformação social. E de modo mais específico, o desenvolvimento de um processo crítico de ensino de leitura pelos professores de todos os componentes curriculares; o desenvolvimento de um processo subjetivo e crítico de leitura de docentes e estudantes; a formação crítica leitora ser percebida como um processo escolar; a integração entre professores e professoras de todos os componentes curriculares para a formação crítica leitora; a obtenção por parte dos professores e professoras de subsídios teóricos e práticos para contribuir com a construção de uma escola que forme os estudantes num processo emancipatório e crítico de leitura; e que contribuam com a participação na construção de uma sociedade mais crítica e capaz de atuar nos processos de transformação social. Outro benefício é o contato com os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, que é uma construção pedagógica brasileira articulada às necessidades da comunidade escolar contemporânea que pode auxiliar as professoras e professores em suas atividades e qualificá-los para aprimorar seus fundamentos pedagógicos para uma prática comprometida com a emancipação de seus estudantes na escola pública".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- Conforme declarado no Protocolo de Pesquisa e no Termo de Consentimento Livre e esclarecido (versões submetidas em 19/11/2020), trata-se de um projeto vinculado à pesquisa de mestrado profissional, na Área de Educação, que objetiva "Desenvolver uma prática de leitura fundamentada na Pedagogia histórico-crítica e na Psicologia histórico cultural com os professores de todos os

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.452.582

componentes curriculares em uma escola pública estadual no município de Ribeirão Claro/PR".

- São declarados como critérios de Inclusão dos participantes:

(I) "A escola foi selecionada devido ao fato de ser a única escola de Ensino Fundamental II na área urbana e por se entender que é no Ensino Fundamental II que tem início um maior e diversificado trabalho crítico e autônomo com leitura, que vem consolidar as práticas de leitura iniciais vivenciadas no Ensino Fundamental I e preparar os estudantes para as práticas ainda mais avançadas, autônomas e críticas que serão vivenciadas ao longo do Ensino Médio";

(II) "A opção por 02 professores por componente curricular e 02 pedagogas como participantes da pesquisa se deu devido ao entendimento de que o processo de formação leitora permeia todos os componentes curriculares e deve ser desenvolvida em todas as disciplinas".

- São declarados como critérios de Exclusão dos participantes:

(I) "Não foram selecionadas escolas que contemplam o Ensino Fundamental I por se entender que as práticas de leitura nesse período são mais voltadas à alfabetização;"

(II) "E não foram selecionadas as escolas de Ensino Médio por se entender que nesse período os estudantes já consolidaram sua prática leitora".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta adequadamente os elementos obrigatórios: folha de rosto assinada e carimbada, cronograma; orçamento (custeio do próprio pesquisador); Termo de anuência do responsável pelo local de pesquisa; Termo de autorização da direção da instituição (UENP), além do instrumento de coleta de dados.

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise do protocolo de pesquisa, e seus respectivos anexos, encaminhados pelo(a) pesquisador(a) em 19/11/2020, conclui-se que não foram evidenciadas pendências ou

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP**



Continuação do Parecer: 4.452.582

inadequações. Assim, o protocolo segue em conformidade com a Resolução CNS nº 510/16 e demais normativas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora, o protocolo de pesquisa está aprovado sem restrições. Em atendimento à Resolução do CNS nº 510/16 encaminhar relatório final ao CEP, após o término da pesquisa.

Atenciosamente,

CEP/UENP

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1657338.pdf	19/11/2020 20:38:38		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.pdf	19/11/2020 16:31:01	TATIANA PASCHOAL CHAGAS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	19/11/2020 16:28:55	TATIANA PASCHOAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/11/2020 18:18:06	TATIANA PASCHOAL CHAGAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	12/11/2020 17:39:14	TATIANA PASCHOAL	Aceito
Outros	Autorizacao_Instituicao.pdf	12/11/2020 17:12:44	TATIANA PASCHOAL	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	10/11/2020 10:29:25	TATIANA PASCHOAL	Aceito
Outros	Questionario.docx	09/11/2020 16:21:19	TATIANA PASCHOAL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE DO PARANÁ - UENP



Continuação do Parecer: 4.452.582

BANDEIRANTES, 10 de Dezembro de 2020

Assinado por:
EDNA APARECIDA LOPES BEZERRA KATAKURA
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, km 54

Bairro: Vila Maria

CEP: 86.360-000

UF: PR

Município: BANDEIRANTES

Telefone: (43)3542-8056

E-mail: cep@uenp.edu.br

ANEXO B – Certificado de participação no grupo de estudos

	PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA 
Certificado	
Certificamos que [REDACTED] participou do curso LEITURA CRÍTICA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, realizado no período de 17/05/2021 a 06/08/2021, promovido pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho, registrado no SECAPEE sob o nº 5674, com carga horária total de 40 horas, com 100% de frequência e aproveitamento.	
Jacarezinho, 06 de Agosto de 2021.	
 Prof. Dr. Simone C. Castanho S. de Melo <i>Pró-Reitora de Extensão e Cultura</i>	 Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia <i>Coordenador do curso</i>

<i>Programação</i> 1. As teorias da educação e o problema da marginalidade. 2. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. 3. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. 4. Fundamentos para uma didática histórico-crítica. 5. Concepções de leitura e suas consequências no ensino – Ezequiel Theodoro da Silva. 6. Uma leitura da leitura crítica. 7. Formação de um leitor crítico no ensino fundamental na perspectiva da PHC - Marilsa Maria Verdinelli e João Luis Gasparin. 8. Modos de ler e ação de leitura. 9. Leitura, texto e sentido.
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ REGISTRO DE CERTIFICADO Registro Nº 12662 Livro Nº 11 Página Nº 496 PROEC/DE/DPE/Seção de Registros