

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS DOCENTES PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MARCELA CRISTINA GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O  
PLANEJAMENTO DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE  
GUAPIRAMA-PARANÁ NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA  
PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**JACAREZINHO  
2022**

**MARCELA CRISTINA GONÇALVES DE OLIVEIRA**

**GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE GUAPIRAMA-PARANÁ NO  
CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

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.

Orientadora: Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

JACAREZINHO  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

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

G048gg	<p>Gonçalves de Oliveira , Marcela Cristina GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE GUAPIRAMA-PARANÁ NO CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA / Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira ; orientadora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter - Jacarezinho, 2022. 141 p. :il.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2022.</p> <p>1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Práticas docentes. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Grupo Colaborativo de Estudos. I. , Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, orient. II. Título.</p>
--------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

MARCELA CRISTINA GONÇALVES DE OLIVEIRA

**GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO  
DOCENTE: UMA ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE GUAPIRAMA-PARANÁ NO  
CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter  
(Orientadora) – PPEd/UENP – Jacarezinho/PR

Prof. Dr. Paulino José Orso – UNIOESTE – Cascavel/PR

Prof. Dr. Antônio Carlos de Souza - PPEd/UENP-  
Jacarezinho/PR

Data de Aprovação

02/12/2022

## AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores, da Educação Básica a Pós-Graduação, que me inspiraram e incentivaram na busca pelo conhecimento e a seguir nesta profissão e aos meus alunos, que me motivam na busca da evolução como professora.

À minha orientadora, Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, por acompanhar minha jornada acadêmica desde a Iniciação Científica. Obrigada por tanta generosidade, delicadeza, e, principalmente, por me incentivar a ir mais longe e mostrar que eu era capaz de muito mais do que eu imaginava.

Aos professores que estiveram presentes na Banca de Qualificação e Defesa, Dr. Paulino José Orso (UNIOESTE) e Dr. Antonio Carlos de Souza (UENP), minha gratidão pela leitura atenta e pelas excelentes contribuições no processo da escrita.

À Ruhama Ariella Sabião, minha amiga da graduação e revisora deste trabalho, pela leitura atenta, dicas e correções.

Aos colegas de mestrado: Daniele Leonarda dos Santos Baptista, Célio Cezar Vieira Azevedo, Juliana Krone, Franciele Rocha dos Santos, Jussara Pereira da Silva Batista, Igor Camargo e Maraysa Cruz Nogari. Agradeço pela troca de experiências, pelo auxílio no processo de submissão ao Comitê de Ética e, principalmente, pelo companheirismo. Em especial, à minha amiga e companheira de turma, Ligia Aparecida Ramos, pelas horas de chamadas de vídeo, pela parceria nas apresentações e trabalhos, pela paciência e acolhimento nos momentos de angústia.

À minha amiga Sabrina da Silva Valle Meotti, com quem compartilhei as angústias e alegrias desde o processo seletivo até a defesa. Pelas conversas no carro, almoços e infinitos conselhos.

À professora Ma. Aline Sirlene de Souza, amiga e colega de trabalho, minha inspiração profissional e de caráter, agradeço por ter sido minha maior incentivadora no processo de seleção para o mestrado. Sou grata por nossas conversas, pelas discussões e trocas nas horas atividades, pelos conselhos pessoais e acadêmicos. Sem você, esta pesquisa não teria sido iniciada.

À equipe do DMEC de Guapirama, Luciana Helena de Oliveira Vicelli, Aldriéli Macedo Moretti e Eder Macena, que mesmo com as limitações impostas pelo sistema educacional e leis municipais, incentivaram a realização da pesquisa, disponibilizaram os documentos e vibraram com o sucesso do GCE PDPHC.

Aos meus colegas de trabalho, em especial, aos professores que participaram do GCE PDPHC, por terem deixado suas famílias e compromissos nos dias mais frios do ano e terem se disposto a sair da zona de conforto. O vínculo que criamos neste processo, já recompensaria todo o esforço desta pesquisa.

Às minhas queridas amigas, Jucilene Vergilio e Luana de Oliveira Bigas Nagata, diretoras das escolas em que trabalho, pelo apoio e incentivo durante a pesquisa e na participação de eventos científicos. Obrigada pela disponibilidade do espaço escolar, documentos e materiais para a realização da pesquisa e do GCE PDPHC.

À minha família, que me apoiou e lidou com os momentos de ausência. À minha avó Doraci e meu avô Adir, que nos deixou no início deste ano, que mesmo sem entenderem o que significava cursar o mestrado sempre me incentivaram e oraram por mim. Aos meus pais, Valdineia e Leoni, e meus irmãos, Nicolly e Emanuel por sempre me incentivaram a estudar e enfrentar as dificuldades.

Ao meu companheiro, Sullivan, por ser meu suporte emocional, por todas as conversas, por ser alento nos momentos de angústia e acreditar que eu seria capaz.

Aos meus amigos, que vibraram por esta conquista e lidaram com minhas ausências e cansaço. Em especial à Adelaine e ao Marcos, que mesmo de longe se fizeram presentes durante o processo, por todas as orações e por sempre se alegrarem com minhas conquistas.

Meus sinceros agradecimentos!

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de. **Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente**: uma análise no município de Guapirama-Paraná no contexto de implementação da Pedagogia histórico-crítica. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto central de análise um grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Guapirama - PR e suas práticas. As reflexões apresentadas pela pesquisadora emergem da vivência enquanto parte do colegiado da Rede Municipal de Educação de Guapirama e do processo de implantação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica na referida rede de ensino. A partir de alguns questionamentos decorrentes deste processo, a problemática que norteou esta investigação foi: Quais são as contribuições do Grupo Colaborativo de Estudos Sobre o Planejamento Docente Perspectiva Histórico-Crítica (GCE PDPHC) para a Rede Municipal de Educação de Guapirama? A pesquisa objetivou ofertar, por meio de um grupo colaborativo de estudos, um espaço de formação fundamentado em pressupostos teóricos acerca do planejamento na perspectiva histórico-crítica. Inicia com a realização de um levantamento bibliográfico utilizando a metodologia da revisão integrativa de literatura, a fim de desenvolver uma síntese atual das pesquisas sobre as temáticas em estudo. Ademais, analisa o contexto educacional do município de Guapirama e as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal entre os anos de 2012 e 2020. O produto educacional desenvolvido foi a organização de um grupo colaborativo de estudos e a disponibilização dos materiais elaborados em formato de *e-book*. Os dados do grupo colaborativo foram coletados por meio de formulários, com questões semiestruturadas, e das observações realizadas durante os encontros. Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa qualitativa, realizamos o levantamento bibliográfico e a análise documental. Para a organização do grupo colaborativo pautou-se na metodologia da pesquisa-ação, realizada em quatro fases: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase avaliação. O materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica fundamentaram este trabalho no que diz respeito à visão de mundo e de educação, assim como foram utilizados para a organização dos textos discutidos pelo grupo. O GCE PDPHC teve como resultado a elaboração coletiva de um modelo de planejamento que se adequa ao referencial teórico estudado e as necessidades da rede municipal. A partir desta pesquisa e da identificação dos participantes com o formato do grupo colaborativo de estudos, foi criado um grupo permanente de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Educação de Guapirama intitulado “Grupo de Estudos da Rede Municipal de Educação de Guapirama”.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Básica. Práticas Docentes. Pedagogia Histórico-Crítica. Grupo Colaborativo de Estudos. Planejamento.

OLIVEIRA, Marcela Cristina Gonçalves de. **Collaborative study group on teacher planning**: an analysis in the municipality of Guapirama-Paraná in the context of the implementation of historical-critical pedagogy. 141 f. Dissertation (Master in Basic Education) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Advisor: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

## ABSTRACT

This research had as its central object of analysis a group of teachers from the Municipal Education Network of Guapirama - PR, and their practices. The reflections presented by the researcher emerge from the experience as part of the collegiate of the Municipal Education Network of Guapirama and from the process of implantation and institutionalization of the Critical-Historical Pedagogy in the referred education network. Some questions arising from this process and the problem that guided this investigation was: What are the contributions of the Collaborative Study Group on Teacher Planning Critical-Historical Perspective (GCE PDPHC) to the Municipal Education Network of Guapirama? The research aimed to offer, by means of a collaborative study group, a space for training based on theoretical assumptions about planning from a critical-historical perspective. It begins with a bibliographical survey using the methodology of integrative literature review, in order to develop a current synthesis of the research on the themes under study. In addition, it analyzes the educational context of the municipality of Guapirama and the continuing education offered by the Municipal Network between the years 2012 and 2020. The educational product developed was the organization of a collaborative study group and the availability of the materials developed in e-book format. The data from the collaborative group were collected through forms, with semi-structured questions, and observations made during the meetings. To achieve the proposed objectives in this qualitative research, we conducted a bibliographic survey and a document analysis. The organization of the collaborative group was based on the methodology of action research, carried out in four phases: exploratory phase, main phase, action phase, and evaluation phase. The historical-dialectical materialism and the Critical Historical Pedagogy were the basis of this work in what concerns the vision of the world and of education, as well as they were used for the organization of the texts discussed by the group. The GCE PDPHC had as a result the collective elaboration of a planning model that fits the theoretical framework studied and the needs of the municipal network. Based on this research and on the identification of the participants with the collaborative study group format, a permanent study group on Critical-Historical Pedagogy was created in the Guapirama Municipal Education Network entitled "Guapirama Municipal Education Network Study Group".

**Keywords:** Education. Basic Education. Teaching Practices. Critical-Historical Pedagogy. Collaborative Study Group. Planning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1 - Método da Pedagogia Histórico-Crítica .....</b>	<b>81</b>
<b>Figura 2 - Desafios atuais para a elaboração de práticas docentes histórico-críticas na Rede Municipal de Educação de Guapirama.....</b>	<b>87</b>
<b>Gráfico 1 - Relevância do GCE PDPHC para a formação profissional dos participantes.....</b>	<b>104</b>
<b>Quadro 1 - Artigos científicos filtrados e selecionados por meio da plataforma Rayyan .....</b>	<b>21</b>
<b>Quadro 2 - Distribuição dos estudos por autoria, periódico, título, palavras-chave e ano de publicação.....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 3 - Levantamento das referências mais utilizadas pelos autores dos artigos científicos analisados .....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 4 - Trabalhos selecionados para revisão e síntese, organizados por autor, universidade, título, palavras-chave, ano de publicação e categoria. 28</b>	
<b>Quadro 5 - Instituições de Ensino separadas por etapa, modalidades, séries, número de alunos .....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 6 - Notas obtidas pelo município de Guapirama entre os anos de 2011 e 2019 no IDEB .....</b>	<b>36</b>
<b>Quadro 7 - Formações continuadas ofertadas pelo do município de Guapirama entre os anos de 2012 e 2020 .....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 8 - Concepções iniciais de didática .....</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 9 - Concepções do planejamento docente .....</b>	<b>101</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DMEC	Departamento Municipal de Educação e Cultura
GCE PDPHC	Grupo Colaborativo de Estudos Sobre o Planejamento Docente na Perspectiva Histórico-Crítica
GT HISTEDBR	Grupo de Pesquisa 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
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 SÍNTESE ATUAL DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a prática docente na Educação Básica</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Pesquisas que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica.....</b>	<b>27</b>
<b>3 CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE GUAPIRAMA – PARANÁ.</b>	<b>32</b>
<b>3.1 A Rede Municipal de Educação de Guapirama.....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Apresentação e análise das formações continuadas ofertadas pelo do município de Guapirama entre os anos de 2012 e 2020 .....</b>	<b>37</b>
<b>4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PLANEJAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>50</b>
<b>4.1 A Pedagogia Histórico-Crítica.....</b>	<b>51</b>
<b>4.2 Diferentes concepções da didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica .....</b>	<b>60</b>
<b>5 GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.....</b>	<b>74</b>
<b>5.1 Primeiro encontro .....</b>	<b>75</b>
<b>5.2 Segundo encontro.....</b>	<b>77</b>
<b>5.3 Terceiro encontro.....</b>	<b>82</b>
<b>5.4 Quarto encontro .....</b>	<b>89</b>
<b>5.5 Quinto encontro .....</b>	<b>93</b>
<b>5.6 Sexto encontro .....</b>	<b>96</b>
<b>5.7 Avaliação do Grupo Colaborativo e autoavaliação dos participantes.....</b>	<b>99</b>
<b>6 CONCLUSÃO .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>118</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objeto central de análise um grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Guapirama e suas práticas pedagógicas. Está inserida na linha “Práticas Docentes para a Educação Básica”, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd) – Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A linha investiga as práticas docentes para os diversos níveis da Educação Básica, em uma perspectiva interdisciplinar, priorizando pesquisas de intervenção na Educação Básica.

Para compreender as questões relacionadas às pesquisas em educação, partimos da leitura de Bernadete Gatti (2010). Considera-se imprescindível que o ato de educar seja o ponto de partida e o ponto de chegada da investigação. Desse modo, a trajetória educacional e profissional da pesquisadora <sup>1</sup>foram elementos cruciais para a definição da problemática da pesquisa.

Sou a filha mais velha de três irmãos, cresci em um pequeno distrito chamado São Roque do Pinhal, pertencente ao município de Joaquim Távora, na região do “Norte Pioneiro” do Paraná<sup>2</sup>. Foi nas escolas municipais e estaduais, localizadas em Joaquim Távora, que cursei toda a Educação Básica.

Concluí o Ensino Médio no ano de 2012, neste mesmo ano realizei o vestibular da UENP, concorrendo a uma vaga no curso de História. A aprovação significou muito, fui a primeira da família a cursar o Ensino Superior. Naquele momento, a universidade pública era a única possibilidade viável. Durante os dois primeiros anos da graduação, 2013 e 2014, trabalhei durante o dia e estudei à noite.

O primeiro contato com a pesquisa aconteceu no ano de 2015, quando tive

---

<sup>1</sup> Optamos por utilizar a primeira pessoa durante a introdução do texto por apresentar momentos relacionados à trajetória pessoal e profissional da pesquisadora.

<sup>2</sup> Ao longo do último século, dividiu-se o Norte do estado em três partes, a partir da associação de fases de (re)ocupação histórica a determinadas áreas geográficas. À medida que a colonização avançou pela região no sentido do nordeste para o noroeste, entre meados do século XIX e ao longo do século XX, foi se convencionando a separação em Norte Velho (aquele que foi colonizado primeiro –situado nordeste do estado), Norte Novo e Norte Novíssimo (o que foi colonizado por último – situado no noroeste do estado). O adjetivo “velho” usado para designar a região, no entanto, parecia incomodar a elite econômica e política quando as “novas” áreas de colonização ganhavam importância nos cenários regional e nacional, isto é, na segunda metade do século passado. Causava incômodo, especialmente pelo sentido pejorativo atribuído à “velho”, como algo ultrapassado em oposição ao “novo”, neste caso entendido como moderno e, conseqüentemente, melhor. (RUCKSTADTER, 2018, p. 403-404).

a oportunidade de colaborar para a etapa de finalização da pesquisa de iniciação científica intitulada “Fontes para o estudo da Escola Normal e do Curso de Formação de Professores na cidade de Jacarezinho, PR”, iniciada pela acadêmica Estefane Francisca Gonçalves, no ano de 2014. Além do relatório final da pesquisa, participei do projeto “Histórias e Memórias de Nossa Escola - Colégio Estadual Rui Barbosa da cidade de Jacarezinho - Paraná”, que teve como resultado um vídeo com fotos e entrevistas de ex-alunos do colégio, produzido com o objetivo de preservar a história e a memória da instituição.

No segundo semestre de 2015, realizamos a catalogação de fontes para a pesquisa intitulada “Fontes para o estudo da Casa Escolar Frei Leonardo na cidade de Joaquim Távora no Paraná”. As duas pesquisas foram realizadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o financiamento da Fundação Araucária, sob a orientação da Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Iniciei minha carreira docente atuando como professora substituta nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trabalhei por dois anos em algumas escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, neste período existiam muitas dúvidas e inquietações, algumas relacionadas ao conteúdo, didática, questões burocráticas do trabalho docente, problemas sociais dos alunos e funcionamento da escola. Algumas destas questões estavam relacionadas com a falta de experiência e amadurecimento profissional, por isso, foram superadas, outras continuam sendo alvo de reflexões.

No ano de 2019, passei a integrar o quadro próprio da Rede Municipal de Educação de Guapirama. Desde então, trabalho por quarenta horas semanais, como regente na Educação Infantil e com as disciplinas de História e Geografia nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A rede municipal utilizava um material apostilado, oferecido pelo Sistema Maxi de Ensino, com conteúdos totalmente engessados e distantes da realidade dos alunos.

As circunstâncias de trabalho eram bastante angustiantes, após a finalização do ano letivo de 2019 e parte do ano de 2020, pois não havia me adaptado ao modelo de educação seguido pelo município. As formações ofertadas pela rede, neste período, foram relacionadas ao material didático, a técnicas e métodos de ensino e ao pensamento empresarial. Havia uma valorização pela quantidade dos

conteúdos, utilizando-se de uma malha curricular<sup>3</sup> como forma de cobrança do rendimento dos professores.

No segundo semestre de 2020 recebi o convite para participar do “Grupo de Estudos em Educação Ambiental de Guapirama - PR”, organizado pela professora Ma. Aline Sirlene de Souza, como um dos resultados de sua pesquisa realizada pelo PPEd/UENP. O grupo teve como principal objetivo debater as diferentes abordagens da Educação Ambiental, com foco na perspectiva crítica.

Com o decorrer dos encontros do grupo e as leituras realizadas, comecei a me interessar pela Pedagogia Histórico-Crítica. Com base nos instrumentos teóricos oferecidos, pude refletir e identificar problemas em minha prática docente e perceber que a forma com que os conteúdos estavam sendo apresentados não estava propiciando a apropriação pelos alunos.

Partindo dessas reflexões, realizei o Processo de Seleção para o Mestrado Profissional em Educação do PPEd/UENP e fui aprovada na linha 2, “Práticas Docentes para a Educação Básica”, sob a orientação da Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Além do ingresso como aluna regular no programa, foram fundamentais para o amadurecimento como pesquisadora e para a definição da teoria pedagógica e metodologia utilizada na pesquisa: as leituras e discussões realizadas nas disciplinas; as reflexões no âmbito do “Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - GT HISTEDBR Norte Pioneiro/PR”, no “Grupo de Estudo da Pedagogia Histórico-Crítica”; e a participação e apresentação de trabalhos em eventos regionais, estaduais, nacionais e internacionais.

No ano de 2021, em meio à pandemia do COVID-19, houve uma mudança na gestão do Departamento Municipal de Educação e Cultura (DMEC), e os objetivos apresentados pela nova gestão foram a implementação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria norteadora das ações na rede municipal. Ambos os conceitos são fundamentais para a compreensão da trajetória educacional da rede em estudo, por isso:

---

<sup>3</sup> Documento elaborado pelo Sistema de Ensino Maxi de Ensino e utilizado pela Rede Municipal de Educação de Guapirama como um norteador do trabalho pedagógico. Na malha curricular constavam os conteúdos e as páginas a serem trabalhadas pelo docente em um determinado período.

Começamos por esclarecer a diferença entre implementação e institucionalização. Elas não são sinônimas. Uma coisa é a implementação e outra a institucionalização. No que diz respeito à educação escolar, a implementação corresponde à realização prática da teoria por meio da prática pedagógica. E a institucionalização, diz respeito à sua adoção por parte de um município, de um estado, pelo distrito federal, e até mesmo, pela União, e sua transformação na proposta pedagógica oficial, com o objetivo de arregimentar as condições para viabilizar a implementação da PHC em toda sua rede de abrangência. (ORSO, 2021, p. 288-289).

As primeiras ações do DMEC, em busca destes objetivos, foram realizadas durante o primeiro semestre de 2021. Foram organizadas algumas reuniões e formações *online*, onde surgiram os primeiros desafios, em que o principal foi a falta de acesso dos professores à Pedagogia Histórico-Crítica. Identificando esta dificuldade, a rede buscou auxílio institucional para formar e instrumentalizar os docentes para a teoria pedagógica. O município de Guapirama assinou um convênio de cooperação técnica com o PPEd/UENP e por meio da parceria foi ofertada formação continuada na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Este tipo de parceria entre escolas e universidade tem se mostrado uma possibilidade de efetivação da práxis pedagógica, pois supera

[...] os limites de uma formação fechada nas paredes da universidade e distanciada das situações práticas do ensino. Da mesma forma, tal aproximação pode permitir que os professores e toda a equipe gestora se mobilizem e se integrem num processo de reflexão que articule uma colaboração com vistas a melhorar tanto a situação de trabalho quanto o conhecimento profissional. (PASSOS, 2016, p. 169).

O convênio de cooperação técnica com a universidade foi um passo importante para a Rede. Contudo, mesmo com o auxílio institucional, a implementação e institucionalização de uma teoria contra hegemônica<sup>4</sup> é um desafio, sobretudo no momento de implementação da Base Nacional Comum

---

<sup>4</sup> [...] as teorias pedagógicas se dividem, de modo geral, em dois grandes grupos: aquelas que procuram orientar a educação no sentido de 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. Numa sociedade como a nossa, de base capitalista, as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, já que está ocupa a posição de classe dominante. E as pedagogias contra hegemônicas correspondem aos interesses da classe operária. (SAVIANI, 2000, p. 12).

Curricular (BNCC) e do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

O posicionamento da gestão quanto à implementação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica foi rejeitado por parte de alguns professores. Alguns discordaram pela falta de conhecimento da teoria em questão e outros por terem posicionamentos políticos e ideológicos contrários. Contudo, este enfrentamento não é uma exclusividade da rede em estudo, a resistência é algo esperado quando tratamos de uma teoria contra hegemônica.

Contudo, como se trata de institucionalizar para poder implementar uma teoria contra hegemônica, uma pedagogia revolucionária, numa sociedade de classes, na sociedade capitalista, certamente ocorrerá resistências dentro e fora da escola, independentemente de onde ou de quem partir a iniciativa de institucionalizar, se da base ou dos gestores. Daí a necessidade de pensar em estratégias para contornar a situação de tal modo que não comprometa a proposta. (ORSO, 2021, p. 302).

No ano de 2022, a rede adotou novamente um sistema apostilado de ensino. O material utilizado é fornecido pela Editora OPET<sup>5</sup>, que não tem uma fundamentação teórica clara, mas em suas formações se identifica como fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural.

A orientação do DMEC é que o material seja utilizado de maneira complementar, de forma a auxiliar o planejamento docente, servindo como um instrumento teórico e prático para as aulas. Entretanto, o que tem acontecido é que o material, novamente, está sendo visto por alguns professores como o centro do trabalho pedagógico.

Pelo fato de o município não possuir um currículo próprio, e os docentes não conhecerem suficientemente a teoria em questão, houve alteração do material apostilado, mas não da visão do colegiado no que se refere à organização do trabalho docente. O planejamento continua sendo visto pela equipe pedagógica das escolas como um instrumento de cobrança dos professores, algo técnico e engessado.

Vivenciando esta tentativa de implementação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica, em um momento de incertezas políticas e econômicas, em meio à pandemia do COVID-19, surgiram alguns questionamentos:

---

<sup>5</sup> Proposta Pedagógica - Editora OPET. Disponível em: <https://www.editoraopet.com.br/proposta-pedagogica.php>

- No contexto atual, é possível implementar a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria norteadora do trabalho pedagógico?
- O processo de implementação e institucionalização ocorrerão de forma simultânea?
- Como poderíamos contribuir por meio dessa pesquisa para esse processo de implementação?
- Como os professores da rede podem organizar seu trabalho com base nesta perspectiva teórica?

A partir desses questionamentos, foi estabelecida a seguinte pergunta de pesquisa: Quais são as contribuições do Grupo Colaborativo de Estudos Sobre o Planejamento Docente na Perspectiva Histórico-Crítica (GCE PDPHC) para a Rede Municipal de Educação de Guapirama?

O objetivo geral foi ofertar, por meio de um grupo colaborativo de estudos, uma formação, baseada em pressupostos teóricos, acerca do planejamento na perspectiva histórico-crítica. Os objetivos específicos foram: realizar um levantamento bibliográfico utilizando a metodologia da revisão integrativa de literatura, a fim de desenvolver uma síntese atual das pesquisas sobre as temáticas em estudo; analisar o contexto educacional do município de Guapirama e as formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal entre os anos de 2012 e 2020; elaborar formulários com questões semiestruturadas para coleta de dados; coletar, analisar e discutir os dados obtidos no grupo colaborativo e por meio da observação realizada no decorrer dos encontros; elaborar em conjunto com os participantes do GCE PDPHC um modelo de planejamento que se adeque ao referencial teórico estudado e às necessidades da rede municipal; disponibilizar os materiais utilizados no GCE PDPHC em formato de *e-book*.

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa qualitativa, realizou-se o levantamento bibliográfico e a análise documental. Ao utilizar a metodologia da revisão integrativa de literatura, foram identificadas algumas das leituras que fundamentaram este trabalho e, a partir destas, foi encontrada uma lacuna no que diz respeito aos estudos sobre o planejamento docente na perspectiva histórico-crítica.

As leituras iniciais realizadas foram Karl Marx e Friedrich Engels (2007), Demerval Saviani (1989; 2007; 2008; 2012a; 2012b; 2012c; 2014), João Luiz

Gasparin (2012), Ana Carolina Galvão Marsiglia (2011), Tiago Nicola Lavoura e Ana Carolina Galvão Marsiglia (2015), Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019), Angelo Antonio Abrantes (2018), Paulino José Orso (2015, 2020, 2021) dentre outros autores que têm discutido e realizado esforços para a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica no Brasil e que, de forma indireta, contribuíram para a fundamentação teórica inicial.

A análise documental foi realizada utilizando como fontes o Livro de Registros de Formações do DMEC/Guapirama e os certificados disponibilizados por professores da rede, visto que no livro de registros não há menção dos conteúdos ou temas ministrados nas formações. Para esta análise, buscou-se observar quais os modelos de educação (implícitos ou explícitos), tendências pedagógicas, formatos, metodologias utilizadas nas formações continuadas durante os anos de 2012 a 2020.

Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa social que busca resolver “[...] um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Para isso, o trabalho com o grupo colaborativo foi dividido em quatro fases: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase avaliação.

Na fase exploratória foi realizada a coleta de dados, utilizando um formulário eletrônico, com questões semiestruturadas, intitulado “Formulário de Prática Social Inicial”.

Na fase principal foi realizada a análise dos dados da fase exploratória, dividindo as respostas em quatro categorias: Identidade profissional; Concepções de educação e conhecimentos da Pedagogia Histórico-Crítica; Concepções de planejamento docente; Dificuldades encontradas. Nesse momento também foi definida a bibliografia e os temas a serem discutidos pelo grupo em cada encontro.

A leitura e discussão dos textos propostos pelo grupo foi considerada a fase principal, constituída pelos debates sobre as diferentes concepções da didática histórico-crítica e os momentos de troca com professores de outra rede de ensino.

A fase de avaliação corresponde à elaboração dos planos de trabalho docente e a coleta de dados pelo formulário eletrônico, com questões

semiestruturadas, intitulado “Formulário de Prática Social Final” e a análise desses dados.

A metodologia utilizada na fase principal e de avaliação foram os cinco passos propostos pelo método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica. Considera-se a Prática Social (ponto de partida e de chegada), Problematização, Instrumentalização e Catarse como momentos articulados e interdependentes para a organização dos conteúdos do GCE PDPHC (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Para a organização dos conteúdos do grupo colaborativo e análise de dados da fase exploratória e de avaliação, foi utilizado o método do materialismo histórico-dialético, que leva a uma nova concepção de homem, de sociedade e de educação. Para isso, é necessário “[...] apreender a totalidade da qual a problemática levantada faz parte, identificando inclusive os sujeitos históricos a quem essa problemática se refere.” (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

No que diz respeito aos cuidados éticos, o embasamento encontra-se no material “Ética e pesquisa em Educação: subsídios” (ANPED, 2019), organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Como procedimento inicial, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil e, após protocolado, foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UENP (CEP/UENP). Anexo ao projeto de pesquisa foram enviados os documentos solicitados: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termo de Autorização do Programa de Pós-Graduação em Educação; Cronograma de Execução da Pesquisa; Formulários da Prática Social Inicial e Prática Social Final; Termo de Anuência das Instituições; Folha de Rosto. A pesquisa foi aprovada no dia 25 de novembro de 2021 com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 5.127.211 (Anexo I).

O trabalho foi dividido em seis seções.

A primeira seção trata-se da introdução.

A segunda seção apresenta uma síntese atual das pesquisas, que tratam das práticas docentes histórico-críticas na Educação Básica e da formação docente continuada nesta mesma perspectiva. As revisões foram organizadas com base em duas perguntas norteadoras: “Quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica?” e “Quais os

resultados das pesquisas recentes que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES?”.

Na terceira seção apresenta-se, por meio de uma pesquisa documental, o cenário da pesquisa, qual seja o contexto educacional do município de Guapirama. Ademais, analisa as formações continuadas ofertadas pelo município entre os anos de 2012 e 2020.

Na quarta seção apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica, sua origem, fundamentos, algumas das concepções de didática que têm sido discutidas ao longo de seus quarenta e três anos de história, os tipos de planejamento educacional e, mais especificamente, o plano de trabalho docente.

Na quinta seção apresenta-se o GCE PDPHC, produto educacional desta pesquisa. São descritos os seis encontros, articulando as reflexões do grupo com autores que realizaram discussões sobre as temáticas. Apresenta-se, ainda, a avaliação do grupo e a autoavaliação realizada pelos participantes, por meio do formulário de Prática Social Final.

Por fim, na sexta seção estão as conclusões, os resultados obtidos, os limites encontrados durante o processo e as lacunas constatadas. Esperamos que esta leitura contribua para a prática docente de outros educadores, que assim como nós, enfrentam os desafios da educação na atualidade e acreditam na mudança.

## **2 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, ACERCA DA FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Esta seção apresenta o levantamento bibliográfico realizado entre os meses de julho de 2021 e fevereiro de 2022<sup>6</sup>. A metodologia escolhida foi a revisão integrativa de literatura, que possibilitou revisar textos de diferentes bancos de dados, com rigor metodológico e integração de resultados.

O objetivo central da revisão integrativa de literatura foi desenvolver uma síntese atual das pesquisas sobre as temáticas em estudo. Os objetivos secundários foram: conhecer e analisar as publicações recentes; observar as metodologias utilizadas; ampliar o referencial teórico; criar hipóteses e estabelecer estratégias para a pesquisa em desenvolvimento.

Para atingir tais objetivos, optou-se por dividir a revisão integrativa de literatura. No primeiro, “Pedagogia Histórico-Crítica e a prática docente na Educação Básica”, foi realizada uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). No segundo, “Pesquisas que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica”, estão os resultados das buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

A divisão se justifica pela utilização de duas perguntas norteadoras diferentes: quais são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica? Quais são os resultados das pesquisas recentes que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES?

A elaboração da pergunta norteadora corresponde à 1ª fase de uma revisão integrativa de literatura, é com base nesta pergunta que são retiradas as palavras-chave e constituem as fases subsequentes, são elas: 2ª fase: busca de dados ou de uma amostragem da literatura; 3ª fase: coleta de dados; 4ª fase: análise crítica

---

<sup>6</sup> Esta seção trata-se de uma versão ampliada e revisada do texto que compõe o capítulo “Pedagogia Histórico-Crítica, formação e práticas docentes na educação básica”, publicado na coletânea “Ágora: Fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação”, volume 6. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e\\_a7649aaecc87445db87d5f50849e247e.pdf](https://www.editoraschreiben.com/files/ugd/e7cd6e_a7649aaecc87445db87d5f50849e247e.pdf). Acesso em: 28 out. 2022.

dos estudos incluídos; 5ª fase: discussão dos resultados; 6ª fase: apresentação da revisão integrativa. (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

Além da escolha das perguntas norteadoras, outro motivo que levou a esta forma de organização foi a possibilidade da utilização da plataforma *Rayyan*, site que auxilia na construção de revisões integrativas ou sistemáticas, na seleção e inserção de critérios de inclusão e exclusão de artigos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Por não ser compatível com o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a plataforma *Rayyan* não foi utilizada nesta fase de buscas.

## **2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e a prática docente na Educação Básica**

A primeira fase da revisão correspondeu à elaboração da pergunta norteadora. Em concordância com a temática e os objetivos da pesquisa foi definida a seguinte indagação: quais são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica?

A escolha dessa questão se deve à aproximação com a pergunta da pesquisa e pela utilização da estratégia PICO (População: Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede Municipal de Guapirama; Interesse: Pedagogia Histórico-Crítica; Contexto: Elaboração de Práticas docentes histórico-críticas na Educação Básica). A estratégia PICO, geralmente utilizada em pesquisas da área da saúde, “[...] pode ser utilizada para construir questões de pesquisa de naturezas diversas, oriundas da clínica, do gerenciamento de recursos humanos e materiais, da busca de instrumentos para avaliação de sintomas, entre outras.” (SANTOS; PIMENTA; NOBRE, 2007, p. 3).

A busca de dados ou de uma amostragem da literatura, segunda fase dessa revisão, foi realizada no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC). No portal, foram utilizadas as bases de dados: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*; Periódicos CAPES/MEC e *Web of Science*. Para a seleção, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica; Organização do trabalho Docente; Formação docente continuada; Práticas docentes na Educação Básica. Neste momento, foram estabelecidos como critérios de inclusão, os trabalhos

completos, disponíveis em português, inglês ou espanhol, que se relacionassem com o Ensino Fundamental e como critérios de exclusão, os trabalhos incompletos, trabalhos duplicados, trabalhos que tratassem de modalidades específicas.

A partir dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, na terceira fase foram selecionados os artigos da plataforma *Rayyan*. A partir da leitura dos títulos de 111 artigos selecionados nas buscas, e, posteriormente, de 43 resumos, foram filtrados 11 textos para a leitura completa.

Na quarta fase, análise crítica dos estudos incluídos, após a leitura completa, os artigos científicos foram caracterizados de acordo com as palavras-chave utilizadas. Dessa forma, foram definidas duas categorias: (1) Formação docente continuada na perspectiva crítica; (2) Experiências, fundamentos e método da Pedagogia Histórico-Crítica. Percebe-se que alguns dos textos filtrados na etapa anterior estavam relacionados a perspectivas críticas de formação continuada, mas não se relacionavam diretamente com a Pedagogia Histórico-Crítica ou à pergunta norteadora, por isso, foram incluídos na categoria 1 e não serão analisados neste estudo.

Na quinta fase foi realizada a interpretação e discussão dos resultados, que resultou em uma amostra de 3 artigos científicos, pois eram os que mais se aproximavam da pergunta norteadora.

A sexta fase é a apresentação, revisão e síntese das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica, encontradas nos artigos selecionados na etapa anterior.

Na etapa de análise crítica dos estudos, foi realizada a leitura de 11 artigos completos, selecionando 3 para a apresentação, revisão e síntese. Dessa forma, a filtragem dos artigos científicos por etapa segue descrita no Quadro 1:

**Quadro 1 - Artigos científicos filtrados e selecionados por meio da plataforma Rayyan**

<b>Fase</b>	<b>Número de estudos incluídos</b>	<b>Número de estudos excluídos</b>
2ª	111	00
3ª	43	68
4ª	11	32

5ª	3	8
----	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Dentre os artigos que a leitura completa foi realizada, na quarta etapa, observou-se que: 1 foi publicado no ano de 2007; 2 foram publicados no ano de 2017; 2 foram publicados no ano de 2018; 3 foram publicados no ano de 2019, e três foram publicados no ano de 2020. Pode-se afirmar que o propósito de analisar os estudos recentes foi atingido, visto que a maioria dos artigos selecionados foram publicados nos últimos cinco anos.

Também se verificou que os artigos selecionados foram publicados, em sua grande maioria, na região Sudeste do Brasil: 2 na região Sul (Paraná e Rio Grande do Sul); 2 na região Nordeste (Bahia e Ceará); e 7 na região Sudeste (São Paulo). A amostra final desta revisão é apresentada no Quadro 2:

**Quadro 2 - Distribuição dos estudos por autoria, periódico, título, palavras-chave e ano de publicação**

Nº	Nome dos autores	Periódico	Título do estudo	Palavras-chave	Ano
1	CAMARGO, T. L.; CASTANHA, A. P.	Educação temática digital	Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão-PR (1990- 2014): caminhos e descaminhos	Educação e Emancipação; Prática Pedagógica; Educação no Paraná.	2018
2	DUARTE, N.	Pro- Posições	A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica	Catarse; Pedagogia Histórico-Crítica; Didática; György Lukács; Antonio Gramsci.	2019

3	LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M.	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica	Método; Atividade pedagógica; Ensino. Aprendizagem.	2017
---	-----------------------------------	---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------	------

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Após a leitura dos textos apresentados no Quadro 2, foram realizadas algumas observações quanto às metodologias aplicadas. Os três estudos anunciam que utilizam metodologias qualitativas. O estudo 1 aborda aspectos históricos da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no município paranaense de Francisco Beltrão, e realiza a análise de fontes documentais, bibliográficas e entrevistas (CAMARGO; CASTANHA, 2018). O estudo 2 explora a importância da catarse na didática da Pedagogia Histórico-Crítica, no qual o autor utiliza fontes bibliográficas para construir sua análise (DUARTE, 2019). O estudo 3 problematiza a dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica, utilizando de fontes bibliográficas e do materialismo histórico-dialético (LAVOURA; MARTINS, 2017).

Com o objetivo de verificar quais são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica, foram analisados os principais resultados das pesquisas apresentadas no Quadro 2.

No artigo 1, Tássia Lima de Carvalho e André Paulo Castanha concluíram que a Pedagogia Histórico-Crítica, por ser uma teoria revolucionária, contraria os interesses do capitalismo, e, por isso, sua verdadeira implantação é um grande desafio, pois “não depende somente de um discurso político ideológico, mas, sim, requer uma organização de luta e enfrentamento, a partir de uma concepção teórica clara por parte daqueles que realmente fazem a educação acontecer.” (CAMARGO; CASTANHA, 2018, p. 19).

Em relação à questão norteadora proposta, o artigo 1 evidencia que somente por meio de uma formação sólida e fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, os docentes terão condições de elaborar um plano de trabalho e um currículo nessa

perspectiva. Essa formação contribuiria também para uma formação política, levando os educadores a: buscarem melhores condições de trabalho; posicionem-se em defesa da escola pública; lutarem pela qualidade da educação; e priorizarem a socialização das bases científicas (CAMARGO; CASTANHA, 2018).

No artigo 2, Newton Duarte aponta a formação de professores como um caminho necessário para a efetivação das práticas docentes histórico-críticas e expressa a necessidade de que a catarse seja considerada o objeto central dessas formações:

Nesse contexto de luta ideológica, fazer da catarse uma categoria central dos cursos de formação de professores equivale à adoção de uma atitude de resistência ativa à naturalização da alienação. A formação de professores seria, dessa maneira, entendida como um processo no qual os indivíduos são levados a dominar os conteúdos escolares e as formas de ensino, tendo por objetivo a transformação da visão de mundo dos seus futuros alunos. (DUARTE, 2019, p. 19).

O artigo 3, de autoria de Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, assinala a necessidade da sólida compreensão dos fundamentos do método de ascensão do abstrato ao concreto, ao passo que se afirma a teoria da atividade como referencial teórico imprescindível para se pensar a organização da atividade pedagógica de ensino e aprendizagem no âmbito da educação. Para os autores, a didática faz parte do método e para sua implementação é necessário professores que compreendam o movimento dos objetos e fenômenos do real concreto na prática pedagógica (LAVOURA; MARTINS, 2017).

A amostra do estudo contribuiu para uma reflexão acerca do referencial teórico desta pesquisa. No Quadro 3, estão apresentados os nomes dos principais autores citados nos artigos científicos analisados, seguido do número de citações de cada um deles, o título da obra citada, o local e ano de publicação e o número do artigo em que foi citado (de acordo com o Quadro 2).

**Quadro 3 - Levantamento das referências mais utilizadas pelos autores dos artigos científicos analisados**

Nº de citações	Nome dos autores	Título da obra	Local de publicação e ano	Artigos em que foi citado
2	LUKÁCS, G.	Para uma ontologia do ser social.	São Paulo: Boitempo. Darmstadt: Luchterhand. 1986, 2012.	2, 3.
2	LUKÁCS, G.	Estética: la peculiaridad de lo estético	Barcelona: Grijalbo. 1965, 1966.	2, 3.
2	MARTINS, L. M.	O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.	Campinas: Autores Associados. 2013.	2, 3.
2	MARX, K.	Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política.	São Paulo: Boitempo. 2011.	2, 3.
2	SAVIANI, D.	Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações	Campinas, SP: Autores Associados. 2011; 2013.	2, 3.

3	SAVIANI, D.	Escola e democracia.	Campinas, SP: Autores Associados. 2008; 2013.	1, 2, 3.
---	-------------	----------------------	--------------------------------------------------------	----------

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A partir do Quadro 3, novos autores tornaram-se conhecidos, como György Lukács, influente filósofo marxista do século XX, que não havia sido pensado como uma referência para esta pesquisa, mas se mostrou relevante para a compreensão da temática em estudo. No levantamento também se verificou a importância da fundamentação em textos clássicos e a leitura de autores como Karl Marx e Demerval Saviani, assim como a necessidade da leitura de textos recentes como os da autora Lígia Márcia Martins.

A leitura dos artigos que compõem a revisão e a análise de suas referências permitiu ampliar o referencial teórico da pesquisa, planejando novas leituras e possibilitando reflexões sobre os caminhos a serem trilhados.

Foi possível identificar algumas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica. Todas as contribuições apontadas dizem respeito à compreensão da Prática Social pelos professores. Com essa consciência, os docentes podem: buscar melhores condições de trabalho; posicionarem-se em defesa da escola pública de qualidade; lutar pela qualidade da educação; e priorizar a problematização fundamentada nas bases científicas (CAMARGO; CASTANHA, 2018; DUARTE, 2019; LAVOURA; MARTINS, 2017).

A importância de uma formação sólida e continuada é um ponto em comum nos textos revisados. A compreensão do materialismo histórico-dialético e da teoria e método da Pedagogia Histórico-Crítica aparecem como questões fundamentais para que as contribuições sejam possíveis (CAMARGO; CASTANHA, 2018; DUARTE, 2019; LAVOURA; MARTINS, 2017).

## **2.2 Pesquisas que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica**

Seguindo as mesmas fases da revisão anterior, na primeira fase, por meio da estratégia PICO (População: Professores da Educação Básica; Interesse: Pedagogia Histórico-Crítica; Contexto: Práticas docentes), foi definida a pergunta norteadora: Quais são as pesquisas recentes que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES?

Na segunda fase, foi realizada a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como palavras-chave: Educação Básica; Pedagogia Histórico-Crítica; Práticas docentes. Os critérios de inclusão foram: dissertações de mestrado e teses de doutorado; pesquisas realizadas nos últimos 10 anos, entre 2012 e 2021; Grande área de conhecimento: Ciências Humanas; Área do conhecimento: Educação; Área de avaliação: Educação; Nome do Programa: Educação.

Na terceira fase, foi realizada a leitura dos títulos de 2923 títulos de teses e dissertações, dos quais foram selecionados 25 para a leitura dos resumos e 9 para a leitura completa.

Antes da leitura completa dos textos, na quarta fase, foram criadas duas categorias: (1) Teses e dissertações investigam as práticas docentes histórico-críticas na Educação Básica; (2) Teses e dissertações que analisam ou realizaram uma formação docente continuada. A categoria 1 buscou compreender quais são os resultados de pesquisas que investigam as práticas docentes histórico-críticas na Educação Básica. A categoria 2 buscou analisar os caminhos da pesquisa, criar hipóteses e estabelecer estratégias para a pesquisa que está sendo empreendida.

Foi realizada a leitura de 9 trabalhos completos na quinta fase, selecionando 4 trabalhos para apresentação, revisão e síntese. Os trabalhos selecionados seguem descritos no Quadro 4:

**Quadro 4 - Trabalhos selecionados para revisão e síntese, organizados por autor, universidade, título, palavras-chave, ano de publicação e categoria**

Nº	Nome dos autores	Universidade	Título do estudo	Ano	Categoria
1	KASPCHAK, M.	Universidade Estadual de Maringá	Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica no processo de formação docente-discente	2013	1
2	POLON, G. X. P.	Universidade Metodista de Piracicaba	Identificação de lacunas na formação docente: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Histórico-Cultural	2017	1
3	DENICOL JUNIOR, S.	Universidade La Salle	(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada	2020	2
4	GAI, N. A.	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Formação continuada a partir do “chão da escola”: possibilidades e tensões de um processo participativo	2015	2

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A sexta fase desta revisão consiste na apresentação, revisão e síntese dos resultados das pesquisas recentes que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica, publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontradas nas teses e dissertações selecionados na etapa anterior.

Os trabalhos 1 e 2 investigam as práticas docentes histórico-críticas na Educação Básica (categoria 1). No trabalho 1, Marilene Kaspchak discute a prática

de planejamento docente-discente, mediante a execução das cinco fases do processo didático-pedagógico proposto por Demerval Saviani e adequados a didática por João Luiz Gasparin em “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” (2012). p

Para Kaspchak (2013), a proposta elaborada por Gasparin (2012), não pode ser compreendida de forma fragmentada e linear, mas sim como um processo contínuo, porque, no processo educativo, ensino e aprendizagem se encontram organicamente vinculados. A partir dos estudos realizados, o trabalho 1 apresenta como resultados a viabilidade da aplicação da referida proposta didática, contribuindo significativamente para formação do professor e do aluno.

O trabalho 2, de autoria de Gabriela Xavier Pereira Polon, tem como objeto de análise a formação de professores sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. O principal objetivo foi a identificação de lacunas na formação docente, tendo como fundamentação teórica a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural.

Em síntese, as lacunas identificadas na pesquisa dizem respeito à complexidade das questões de ensino na formação inicial e contínua do professor, ou seja, na categoria ser Gente, estão presentes conteúdos formativos que se relacionam às questões do ‘por quê e para quem ensinar?’, dado que há lacunas na formação de professores quanto a compreensão dialética de como o processo de formação do indivíduo e de seu psiquismo se dá e da importância da educação escolar nesse processo, ou seja, é preciso que o professor conheça as etapas de desenvolvimento e desse próprio processo a importância da educação escolar. (POLON, 2017, p. 146).

Na categoria 2, teses e dissertações que analisam ou realizaram uma formação docente continuada, foram incluídos os trabalhos 3 e 5. No trabalho 3, Sílvio Denicol Júnior teve como objetivo geral compreender como os elementos que constituem uma formação docente continuada podem (re)construir as práticas pedagógicas desenvolvidas em um curso de administração.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação colaborativa, um tipo de pesquisa de intervenção. Tal metodologia foi escolhida por possibilitar a compreensão dos “saberes, comportamentos, experiências, trajetórias, sentimentos destes professores sujeitos da pesquisa e pesquisadores.” (DENICOL JUNIOR, 2020, p. 44).

A estratégia utilizada por Denicol Júnior (2015) foi dividir sua pesquisa em cinco momentos: adesão, diagnóstico, ideação, plano de ação e acompanhamento. Os convites foram realizados por e-mail e a coleta de dados por meio de formulários eletrônicos, durante os encontros foram desenvolvidas oficinas para adaptação dos planos da pesquisa, debates e seminários. O objetivo desta organização foi propiciar um “espaço colaborativo para aprimorar o desenvolvimento profissional docente a partir da reflexão, avaliação e melhores escolhas das práticas pedagógicas.” (DENICOL JUNIOR, 2020, p. 51).

No trabalho 4, Neli Aparecida Gai analisa a experiência de formação continuada vivenciada por alfabetizadoras a partir da proposta de Educação Popular na Rede Municipal de Ensino de Chapecó (1997-2004). O objetivo principal foi compreender os processos de formação continuada a partir da proposta de Educação Popular, analisando as possibilidades e os tensionamentos apontados pelo grupo de alfabetizadoras.

A metodologia utilizada por Gai (2015) foi de origem etnográfica. A análise foi realizada com base nos questionários respondidos por cinco professoras alfabetizadoras, além disso, os documentos relacionados à formação continuada do município também foram analisados.

A autora aponta, em suas conclusões, a necessidade de uma sólida formação inicial, para que a formação continuada não seja retrospectiva ou compensatória. Investir na formação inicial, porém, não é suficiente para sanar todos os desafios propostos pela alfabetização. Para os educadores que atuam nesta etapa a formação continuada deve “[...] funcionar como uma espécie de laboratório para o alfabetizador, com estudos de casos envolvendo sua própria prática e estudos e pesquisas que possam fazer entender e justificar suas ações de alfabetizador.” (GAI, 2015, p. 136).

Ao analisar os resultados dos trabalhos da categoria 1, tem-se a indicação da aplicabilidade da proposta didática baseada nos cinco momentos propostos pela didática da Pedagogia Histórico-Crítica, apontada pelo trabalho 1. Essa constatação e as ressalvas feitas por Kaspchak (2013) contribuem para a construção do produto educacional e lembra da importância de que a proposta pedagógica não seja tratada de forma mecânica ou fragmentada. O trabalho 2 chama a atenção para as lacunas da formação inicial dos professores, do qual esta

pesquisa desenvolveu a hipótese de que este também poderá ser um problema encontrado, o qual não será sanado com o grupo colaborativo.

As pesquisas analisadas na categoria 2 possuem metodologias e objeto de estudo distintos. O trabalho 3 utilizou a metodologia da pesquisa-ação, o mesmo caminho metodológico que se segue nesta pesquisa. A utilização dos grupos permitiu que os participantes tivessem um aperfeiçoamento profissional, alcançando os objetivos propostos pelo pesquisador. A metodologia utilizada no trabalho 4 foi de origem etnográfica, no qual a autora faz apontamentos sobre como organizou, aplicou e analisou os questionários, deixando claro a importância desta etapa para os resultados de uma pesquisa.

Além de conhecer as pesquisas recentes que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e seus resultados, este estudo contribuiu para reafirmar a necessidade da utilização da metodologia da pesquisa-ação. Assim, também contribuiu para criar hipóteses, repensar os passos para a construção do produto educacional, estabelecer estratégias e compreender os limites para a pesquisa em desenvolvimento.

### 3 CONTEXTO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE GUAPIRAMA – PARANÁ

Esta pesquisa teve como objeto de investigação um grupo de professores e suas práticas. Ao adotar a perspectiva marxista é imprescindível considerar a totalidade em que está inserido, o contexto histórico e os processos de formação que estes docentes vivenciaram. Deste modo:

Refletir sobre a educação sob a perspectiva marxista é pensar sobre os processos sociais de formação do ser humano que ocorrem em diversos ambientes. A educação, enquanto prática de formação humana e social consiste na criação da realidade histórica, submetida a determinações econômicas, sociais, políticas e ideológicas, pois compõe a superestrutura em conjunto com outros elementos da cultura, alinhada à demanda de construção e reprodução de processos sociais hegemônicos. No entanto, a dinâmica e a complexidade que caracterizam a vida social requerem dos cientistas sociais um olhar crítico da realidade, ancorado na categoria da contradição. (SILVA; HERMIDA, 2021, p. 02).

Considerando a necessidade de contextualização do objeto e cenário da pesquisa, nesta seção será apresentado brevemente o contexto educacional do município de Guapirama. O foco será a análise das formações continuadas ocorridas entre os anos de 2012 e 2020. O recorte temporal escolhido está diretamente ligado à visão de educação de determinada gestão, aos materiais didáticos produzidos por duas empresas privadas e a forma de utilização pelos professores.

#### 3.1 A Rede Municipal de Educação de Guapirama

Guapirama é uma palavra de origem indígena, utilizada pelo povo Tupi-Guarani para definir um “lugar onde começam os vales”, ou “região das cabeceiras e nascentes”. Entre as fontes que tratam da história do município estão o *site* da Prefeitura Municipal de Guapirama, o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Plano Municipal de Educação de Guapirama (2015), que apresentam textos similares.

Essas fontes são utilizadas como referência para outros documentos da Rede Municipal como Projeto Político Pedagógico (PPP). Elas contam a história de algumas famílias que se destacaram no processo de (re)ocupação da região.

Apresentam informações como o nome do responsável pela construção da primeira capela, o primeiro prefeito, inauguração do sistema de energia elétrica, dentre outras informações isoladas e descontextualizadas, as quais enaltecem a figura dos “pioneiros” da região. Estas pessoas são lembradas nestes documentos como desbravadores, este é

[...] um aspecto importante na constituição da identidade da região que merece, no entanto, uma análise mais aprofundada. Como são poucos os trabalhos acadêmicos que investigam a história desse espaço, repete-se em obras e estudos memorialistas tradicionais a noção de que as terras estavam desocupadas e à espera da colonização ‘pioneira’, sinônimo de progresso e modernidade naquele contexto. Este processo, identificado como um mito de ‘vazio demográfico’ (MOTA, 2009), contribuiu para o apagamento de outras memórias e histórias de populações que também constituíram a região, sobretudo as indígenas e aquelas de pequenos proprietários. (RUCKSTADTER, 2018, p. 404).

O município, localizado na região do “Norte Pioneiro” do Paraná, foi desmembrado do município de Joaquim Távora por meio da Lei Estadual nº 4842, de 02 de março de 1964. De acordo com último censo, realizado no ano de 2010, possuía 3.891 habitantes. As principais atividades econômicas realizadas no município são a agricultura, pecuária e pequenas empresas do setor industrial.

A Rede Municipal de Educação de Guapirama conta atualmente com três instituições de ensino que atendem 648 alunos, as quais são descritas no Quadro 5.

**Quadro 5 - Instituições de Ensino separadas por etapa, modalidades, séries, número de alunos**

Instituição	Etapa	Modalidades	Número de alunos
Centro Municipal de Educação Infantil - Tia Bila	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)		132

Escola Municipal São Roque. E.I.E.F.	Educação Infantil – Pré-escola (4 e 5 anos); Anos Iniciais do Ensino Fundamental - (1º e 2º ano)	Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos.	301
Escola Municipal Profª Maria Antonieta Nagib. E.F.	Anos Iniciais do Ensino Fundamental - (3º, 4º e 5º ano)		208

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A partir do ano letivo de 2021, cada uma das instituições de ensino da rede passou a atender modalidades e etapas diferentes de ensino. Em nota, divulgada no dia 27 de janeiro de 2021, pelo DMEC, esta forma de organização se justifica pela otimização do trabalho pedagógico e pela possibilidade de que todos os estudantes matriculados na rede tenham a experiência escolar com as três escolas municipais. Sendo assim, tem como objetivo:

[...] centralizar cada etapa e modalidade de aprendizagem em uma determinada escola para facilitar a organização didático-pedagógica, possibilitando que a Equipe Diretiva, Pedagógica e Docente se especialize na etapa e/ou modalidade ofertada, garantindo assim melhor qualidade no processo de ensino e aprendizagem. A nova organização garantirá a possibilidade de investimentos em formação continuada personalizada para cada escola, ou seja, especializada em cada etapa e/ou modalidade que a Escola oferece. Com isso facilitará a materialização de um processo didático-pedagógico que vise a formação humana integral dos(as) estudantes a partir de uma orientação pedagógica crítica, humanizada e emancipadora. (GUAPIRAMA, 2021a).

O quadro próprio do magistério da Rede Municipal de Educação Guapirama, conta atualmente com sessenta e dois professores, divididos em duas etapas de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Além dos professores regentes de turma, também são realizados concursos para disciplinas específicas, são elas: Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Desses profissionais, apenas uma professora não possui o Ensino Superior, sendo habilitada pelo curso de magistério, os outros sessenta e um docentes possuem graduação em Pedagogia ou outras licenciaturas. Quanto à

especialização, cinquenta e sete docentes possuem Pós-Graduação Lato Sensu. Duas professoras possuem Pós-Graduação Stricto Sensu, tendo cursado o Mestrado Profissional em Educação, ambas pelo PPED/UENP.

Considerando as formações acadêmicas dos docentes, buscamos relacionar a realidade atual com as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (2015) para este âmbito. A meta 13 trata da contribuição para a elevação das matrículas em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu, em que a estratégia para atingir tal meta é “[...] incentivar os professores da rede pública municipal a ingressar nos cursos de pós graduação stricto sensu” (GUAPIRAMA, 2015, p. 54).

Dentre as metas estabelecidas pelo referido plano, está a que possui o menor número de estratégias. Verifica-se que não existem políticas públicas municipais que incentivem os professores a cursarem mestrado ou doutorado e que estes possuem dificuldades para cursar as disciplinas, necessitando realizar acordos internos para adequação de horários, não representando a materialização do plano, mas sim dos esforços do colegiado.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi utilizado durante o recorte temporal em estudo como forma de avaliação da qualidade da educação ofertada pela rede municipal. O exame realizado a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), avalia o desempenho dos estudantes ao final das etapas de ensino. As avaliações são realizadas com base na taxa de rendimento escolar, aprovação e evasão, e no desempenho nas provas aplicadas pelo INEP. A utilização de tais índices:

[...] tem ocupado, principalmente a partir das duas últimas décadas, papel central na definição de políticas educacionais de nosso país, em especial com a justificativa de contribuir, direta ou indiretamente, para a melhoria da qualidade de ensino, tanto que seus desdobramentos são facilmente perceptíveis em diferentes âmbitos do campo: a definição de programas e projetos educacionais bem como a destinação de recursos financeiros pelos órgãos centrais; a seleção de práticas escolares e de modelos de gestão escolar; os procedimentos utilizados em sala de aula são exemplos desses desdobramentos. (GESQUI, 2016, p. 97).

No Quadro 6 apresenta-se as médias obtidas pelo município de Guapirama entre os anos de 2011 e 2019.

**Quadro 6 - Notas obtidas pelo município de Guapirama entre os anos de 2011 e 2019 no IDEB**

Notas obtidas pelo município de Guapirama entre os anos de 2011 e 2019 no IDEB	
Ano	Nota
2011	5,3
2013	5,7
2015	6,6
2017	7,1
2019	7,4

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Com base nas médias apresentadas, verificou-se que, no período em estudo, o IDEB do município foi elevado em 2,1 pontos, um resultado superior à média estadual e nacional. Este resultado foi concomitante ao uso dos materiais apostilados mencionados e costuma ser atribuído a este uso. Esta visão era difundida pela gestão e reproduzida pelo quadro de professores, que enxergava o material como a solução para os problemas de aprendizagem e, principalmente, como uma forma eficaz para atingir e superar os índices propostos.

Com o objetivo de entender o que esses números significam para a realidade educacional de Guapirama, propõe-se alguns questionamentos: Estes números têm ligação com o material utilizado? Os alunos realmente estão aprendendo mais do que nas outras redes? Qual a explicação para as notas? Qual a contribuição dos professores nesse processo?

O estudo realizado por Aline Sirlene de Souza (2020), responde algumas dessas perguntas, pois descreve uma das estratégias utilizadas para alcançar tais médias:

Com o intuito de atingir esses resultados há uma atenção especial às turmas de 5º ano que realizam a Prova Brasil/SAEB cujo objetivo é a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas, sendo ofertado a essas turmas reforço com atendimento no contra turno nessas disciplinas. O foco desse trabalho encontra-se na identificação das principais dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como o trabalho com os descritores e matrizes de referência das avaliações. De acordo com o PPP da Escola A (2020, p. 55), essa ação

visa 'complementar o processo educativo para alcançar melhores índices no IDEB, melhorando de forma expressiva, o desempenho escolar dos alunos.' (SOUZA, 2020, p. 84).

Nos anos em que são aplicados os exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil, as atribuições de aula priorizam as turmas de 5º ano. No ano de 2021, ano da última avaliação, em que os exames foram aplicados em meio a pandemia do covid-19, a Resolução Nº 01/2021 que regulamentou o processo de atribuição de aulas e funções, apresentou no seu 1º parágrafo o seguinte texto:

§ 1º A atribuição para a Etapa anos iniciais do Ensino Fundamental se iniciará pelo cargo de Professor Regente das turmas de 5º ano, com o objetivo de garantir a possibilidade de escolha aos professores, considerando as especificidades da série com relação ao processo de avaliação externa. (GUAPIRAMA, 2021b).

A prática de priorizar a atribuição das turmas dos 5º anos, oferecer treinamento específico para as provas com foco nos descritores, e da aplicação de diversos simulados, são algumas das estratégias utilizadas pela Rede Municipal nos últimos anos para alcançar os índices apresentados. Entende-se que os números não representam uma qualidade elevada do ensino, mas sim que os alunos e professores foram preparados para a realização de tais avaliações.

Além dos resultados obtidos neste caso específico, questiona-se o modelo das avaliações aplicadas, pois não consideram as especificidades de cada região, estado, escola e município do Brasil. Acredita-se que este modelo de avaliação padronizada não seja capaz de avaliar o conhecimento dos estudantes de forma eficaz e justa.

### **3.2 Apresentação e análise das formações continuadas ofertadas pelo do município de Guapirama entre os anos de 2012 e 2020**

Antes de discutir a formação docente continuada no espaço e tempo determinados, é preciso esclarecer qual é a concepção de formação em que se apoia nesta pesquisa. Considera-se a formação inicial, realizada no curso de Pedagogia ou em outras licenciaturas, e as formações realizadas em serviço, como partes articuladas de um mesmo processo. A formação do docente ocorre durante toda sua vida profissional, o aperfeiçoamento e atualização é essencial para

responder às demandas da educação escolar, pois esta encontra-se em constante mudança (ANDRÉ, 2016).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabeleceu, por meio do artigo 62º, que o dever de promover a formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério caberia à União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração.

O cenário atual é de tensões políticas e ideológicas, no qual se verifica o avanço do liberalismo na educação pública, que entre outras questões que assolam a sociedade. Os quais podemos citar:

O neofascismo, a extrema direita, o autoritarismo, a criminalização das manifestações contrárias aos interesses da classe dominante, o individualismo exacerbado, o racismo, a xenofobia, o machismo, o feminicídio e a violência doméstica avançam velozmente; os golpes e os ataques aos trabalhadores, à saúde, à educação e à escola pública, da mesma forma que a intensificação do trabalho e sua precarização, o desemprego, a pobreza, a miséria e a violência, campeiam soltos; o meio ambiente está sendo incinerado e devastado. E, somem-se a isso, as ameaças do coronavírus, que, em pouco mais de um ano, ceifou a vida de mais de 430 mil pessoas no Brasil, e no mundo, o número de mortos, já se aproximando de 3,4 milhões de pessoas (12.05.21). (ORSO, 2021, p. 2).

Nesse contexto, a educação passa a ser vista como:

[...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2008, p. 430).

Entre os anos de 2012 e 2020 a rede municipal comprou e utilizou materiais elaborados por empresas especializadas, o que também tem sido uma forma de mercantilização da educação pública brasileira. A mercantilização “[...] é o processo pelo qual algo é transformado em mercadoria porque o objeto de mercantilização tem relevância social e que, portanto, sob certas mediações, poderia ser integrado ao circuito de geração de valor” (MARTINS; PINA, 2021, p. 34).

O material adquirido pela secretaria foi utilizado por todos os docentes da

rede durante os anos de vigência do contrato. Além das apostilas, as empresas também ofereceram consultoria pedagógica, avaliações e simulados e formações aos educadores durante esses oito anos. Esta contratação de empresas privadas, não é uma exclusividade desta rede e costumam ser divulgadas como uma forma de economia dos recursos públicos. De acordo com o Banco Mundial (2017):

A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços da educação também poderia melhorar o desempenho e eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade em gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por seu mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoção e salário no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 137).

Buscaremos entender, com base no livro de registros de certificados do DMEC, como eram as formações continuadas realizadas entre os anos de 2012 e 2020, período de vigência das parcerias. Desse modo, apresenta-se no Quadro 7 o número do registro do certificado, o ano e título das formações continuadas oferecidas aos docentes da rede municipal no referido período.

**Quadro 7 - Formações continuadas ofertadas pelo do município de Guapirama entre os anos de 2012 e 2020**

Nº do Registro	Ano	Curso	Conteúdo
18	2012	Curso de formação de leitores e produção textual	Objeto de ensino: gramática ou prática da análise da língua? Desenvolver a linguagem, aprender a língua? Por que o trabalho com diferentes gêneros? Seleção e classificação de gêneros textuais.
20	2012	Curso de Formação continuada dos educadores do Sistema Maxi de Ensino	Encontro pedagógico.

21	2013	XVI Encontro pedagógico Nacional - Sistema Maxi de Ensino	Encontro pedagógico.
22	2013	Pró-letramento "Formação de professores em Alfabetização e Linguagem"	Formação de professores.
23	2013	VIII Encontro de Diretores e Mantenedores do Sistema Maxi de Ensino	Encontro pedagógico.
24	2013	Curso de Formação continuada dos educadores do Ensino Fundamental - Sistema Maxi de Ensino	Encontro pedagógico.
25	2013	Curso de Formação continuada dos educadores do Ensino Fundamental - Sistema Maxi de Ensino	Identificando e possibilitando o acesso da leitura e escrita em alunos do Ensino Fundamental; Os professores, a estimulação e o desenvolvimento motor da criança no cotidiano escolar; Perfil do profissional da Educação Infantil; leitura, brincadeira e aprendizagem: oficina com livros paradidáticos; A arte de brincar, valorizando o aprendizado pedagógico.
26	2013	Etapa Intermunicipal da Conferência Nacional de Educação 2014- CONAE	Oficina para professores e pais da meta qualificação de atores na perspectiva da implementação da Lei nº 11.947/2009.
28	2014	Curso de Formação continuada dos educadores municipais - Sistema Maxi de Ensino	Encontro pedagógico.
30		Curso de Formação continuada dos educadores da Educação	Cooperação na escola; Letramento: ampliando as relações

		Infantil e Ensino Fundamental - Sistema Maxi de Ensino	com o mundo; Cadê a motivação que estava aqui? Jogos cooperativos; Dificuldades de aprendizado no processo de letramento; Aplicação de testes direcionados para professores; pedagogia Afetiva; Saúde mental.
34	2015	Curso de Formação continuada dos educadores da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Sistema Maxi de Ensino	Libras; O desafio de pensar a escola como um espaço de inovação; Alfabetização pelo método fônico e Consciência Fonológica; Escola de pais - tarefas escolares, orientações escolares; Como desenvolver habilidade técnicas de acompanhamento para alunos com déficit de aprendizagem escolar; Letramento e ensino; Pressupostos metodológicos da Coleção Iluminuras.
35	2016	Palestra: Ser professor em tempos de mudança	Palestra motivacional.
36	2015	Curso de Aperfeiçoamento para formação de professores do ciclo de alfabetização: Interdisciplinaridade - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização; Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização; Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no Ciclo de Alfabetização.

38	2016	Curso de Formação Continuada oferecido pelo Departamento Municipal de Educação	Avaliação nos critérios de adaptação para a Educação Infantil e Avaliação no Ensino Fundamental I e as normatizações do MEC sobre o tema; Resiliência: saúde na educação; Ser educador em tempos de mudança; Escola de pais - o poder do exemplo; Dificuldades de aprendizagem - técnicas de alfabetização; Escola de pais - desenvolvimento emocional; Inclusão.
39	2016	Congresso SOMOS Educação 2016	O certificado não descreve as atividades desenvolvidas.
44	2017	Curso de formação continuada oferecido pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura durante o ano de 2017	O caminho é a educação; Motricidade; Grupo de estudos; Leitura e oralidade; Descritores e Distratores.
46	2018	Curso de formação continuada oferecido pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura durante o ano de 2018	Inteligência emocional - a importância de cada um no processo educacional; Estudo da BNCC; BNCC e Currículo/ Malha Curricular e utilização do material; Dificuldades de aprendizagem - uma perspectiva a partir do material do Sistema Maxi de Ensino.
47	2018	Oficina "Novas Metodologias de Ensino" - Operação Rondon 2018	Novas metodologias de ensino.
48	2018	Curso de Formação Continuada para Professores	Organização da ação docente: a arte no ciclo de alfabetização;

		Alfabetizadores - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Organização da ação docente: Ciências da Natureza no ciclo de alfabetização; Pacto Nacional na Idade Certa: integrando saberes; Ser criança na Educação Infantil: infância e linguagem; Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações; Crianças como leitores e autores; Programa Novo Mais Educação; Gêneros textuais; Jogos Matemáticos.
51	2019	Congresso Regional de Formação 2019 - "Educar para Inovar"	Encontro pedagógico.
52	2019	Curso de Formação Continuada oferecido pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura durante o ano de 2019	Método Fônico; Raciocínio Lógico Matemático e as áreas do desenvolvimento; Oficinas de Matemática.
53	2019	Curso "Competências Básicas" - Programa Formação pela Escola	Políticas públicas na área social; Políticas públicas para a Educação Básica; Financiamento da Educação Básica; O controle social no âmbito das políticas públicas para a educação; Os programas do FNDE.
55	2018	Capacitação de Professores do Programa COOPERJOVEM 2018 - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP/PR)	Formação sobre o cooperativismo no ambiente educacional.
56	2019	Capacitação de Professores do Programa COOPERJOVEM	Planejamento; Etapas de um projeto;

		2019 - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP/PR)	Identificação e investigação de uma ação; Contextualização da ação; Trabalho em equipe; Elaboração de um projeto; Compromisso de monitoramento e registro de ações e avaliações.
57	2020	Curso de Formação Continuada oferecido pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura durante o ano de 2020	Implantação do Sistema de Ensino FTD/Ensino Fundamental; Implantação do Sistema de Ensino FTD/Educação Infantil.
58	2020	Curso de Formação Continuada oferecido pelo Instituto SICOOB em parceria com a EBCOOP	Gestão das emoções na atualidade: o com-tato está diferente; Educar pela interação: mediação e metodologias ativas; A escola e a cooperação: o ensino cooperativo em tempos de desafios; Pedagogia da amorosidade como estratégia para acolher os estudantes.
59	2020	Curso de Capacitação dos Profissionais da Educação Conexão Professores em Ação (Educação Infantil) - Secretaria de Estado da Educação	Referencial Curricular do Paraná; Princípios, direitos e orientações para o planejamento a partir do referencial Curricular do Paraná; Elementos do Organizador Curricular: Campos de aprendizagem, saberes e conhecimentos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Efetivação dos Organizadores Curriculares nos Planos de Aula.
60	2020	Curso de Capacitação dos Profissionais da Educação Conexão Professores em Ação (Ensino Fundamental) - Secretaria de Estado da Educação	Referencial Curricular do Paraná; Componentes curriculares; Quadro organizador curricular; Planos de aulas e sequências didáticas.

Fonte: Livro de registros de certificados do DMEC.

Após a observação dos conteúdos e temas das vinte e seis formações ofertadas no recorte temporal estabelecido, foram definidas algumas categorias para a análise e discussão. As categorias foram: (1) fundamentos teóricos da educação; (2) pensamento empresarial; (3) técnicas e métodos de ensino; (4) motivacionais ou de caráter psicológico; (5) leis e referenciais curriculares.

A categoria 1 foi criada com base na premissa de que o trabalho docente deve ser baseado em pressupostos teóricos. Contudo, não foi identificada nenhuma formação que tratasse especificamente de fundamentos teóricos da educação ou com a menção de uma pedagogia que embasasse o trabalho educativo na rede municipal.

A questão da ausência de uma teoria que embase e direcione o trabalho pedagógico também surgiu no formulário de Prática Social Inicial (Anexo III): 53% dos professores responderam que não sabem qual teoria pedagógica direciona o PPP da escola em que atuam. Os outros 47% apontaram diferentes teorias, como a Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia tradicional, pedagogia construtivista.

Este fato traz duas problemáticas. A primeira é que o PPP dessas escolas, ainda hoje, não tem uma teoria explícita na qual se baseiam, mas são norteados pelas leis educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) que seguem a pedagogia das competências. Tais documentos incentivam atividades práticas, voltadas as necessidades cotidianas e ao mercado de trabalho, pois acredita-se que:

A construção de competências, pois, é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz. Ora, os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática. Os esquemas constroem-se ao sabor de um treinamento, de experiências renovadas, ao mesmo tempo redundantes e estruturantes, treinamento esse tanto mais eficaz quanto associado a uma postura reflexiva. (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Ao seguir a pedagogia das competências, compreende-se que a aprendizagem ocorre por meio de ações práticas e esvaziadas de teoria. Ao pensar em uma prática pedagógica embasada na Pedagogia Histórico-Crítica, os conteúdos científicos e historicamente produzidos devem ser priorizados. Durante

a instrumentalização, em um dos momentos propostos pelo método da Pedagogia Histórico-Crítica, acontece a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários à compreensão dos problemas identificados na prática social. Esses instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente (SAVIANI, 1999).

A aprendizagem não deve consistir apenas no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho, como vem sendo difundido por meio da BNCC e CREP. Diferente disso, a Pedagogia Histórico-Crítica não se resume apenas a procedimentos de ensino, assim como:

A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Mas ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade. Daí a importância de buscarmos construir uma Teoria Pedagógica, de sistematizar uma proposta educacional e de propor um método de educação adequado que possibilite, não só a socialização dos conhecimentos, mas também, produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 1997, p. 13), visando à emancipação humana. (ORSO, 2016, p.107).

A segunda problemática apresentada, na categoria 1, é que os professores não parecem ter conhecimentos sobre o PPP, documento que deveria partir de uma construção coletiva. A última é que os docentes parecem não ter conhecimento das teorias educativas mencionadas, visto que não é possível uma mesma escola “parecer” tradicional, construtivista e ainda seguir a Pedagogia Histórico-Crítica.

A categoria 2, pensamento empresarial, surgiu de uma parceria da rede municipal com o Instituto SICOOB. Ao longo dos anos de 2018, 2019 e 2020 a empresa ofertou três formações que se baseavam na organização de projetos dentro das escolas da rede municipal. Essas formações foram organizadas em diferentes momentos, com encontros de orientação sobre a elaboração de um projeto e suas etapas, a identificação e orientação de uma ação a ser realizada pelos docentes, e de apresentação dos projetos realizados.

É importante ressaltar que não existe neutralidade na educação e que este é um modelo de educação empresarial, voltado aos interesses do mercado e não

aos interesses da classe trabalhadora.

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. (GRAMSCI, 2004, p. 75).

Na categoria 3, técnicas e métodos de ensino, verifica-se que a maioria das formações foi ofertada pelas empresas responsáveis pela produção do material didático utilizado pela rede, evidenciando o empresariamento da educação, apresentado nas formações da categoria 2. No que diz respeito à Alfabetização, as formações abordavam o método fônico, sem uma teoria pedagógica que embasasse o processo, dando a esta etapa crucial da educação escolar um caráter de reprodução mecânica.

O método fônico apresenta-se como uma estratégia de combate ao analfabetismo funcional, argumentando que a compreensão só se efetua quando a decodificação grafema-fonema, primeira fase da alfabetização, segundo eles, é eficiente. Nesse sentido, os exercícios com fins pedagógicos centram-se na simples réplica automática de frases e textos ao invés de colocarem o foco na compreensão. Ao invés de basearem o método no verdadeiro problema do analfabetismo funcional, a compreensão, fundamentaram-no numa etapa anterior, a identificação de letras e fonemas. É dessa maneira que acreditam contribuir para o fim do analfabetismo funcional. (BAGATIN, 2012, p. 89).

Ainda na categoria 3, destaca-se o curso de formação continuada oferecido pelo Departamento Municipal de Educação e Cultura durante o ano de 2018, no qual um dos conteúdos ministrados foi “BNCC e Currículo/Malha Curricular e utilização do material”. É indispensável esclarecer que o município não possuía e ainda não possui um currículo próprio, por isso, todo o trabalho pedagógico era organizado em torno do material didático.

O material no ano de 2018 passou a seguir as determinações da BNCC para

a definição dos conteúdos. Entretanto, havia algumas determinações para a utilização deste material dentro da rede, pois os professores deveriam seguir uma malha curricular, um documento que determinava o prazo de “aplicação” dos conteúdos pelos docentes.

A malha curricular era, antes de tudo, uma forma de cobrança e avaliação dos professores, que frequentemente eram advertidos caso não seguissem o documento. Considera-se esta prática contrária à valorização do trabalho docente, visto que retira a autonomia e a criticidade, promove o esvaziamento de conteúdos e tira do professor a possibilidade de organização e sistematização do conhecimento.

Esta prática não é isolada e reflete a aplicação dos ideais capitalistas na educação, tornando o trabalho do professor uma atividade técnica.

A sociedade capitalista tem colocado a escola como mecanismo que adapta seus sujeitos à sociedade na qual estão inseridos. Sendo assim, na sociedade capitalista a escola tem a função social de manutenção do sistema por meio das ideias e dos interesses da classe dominante, ocasionando o esvaziamento dos conteúdos adequados e necessários à humanização e de métodos igualmente adequados à apropriação da humanidade social e historicamente construída. Essa escola do capitalismo abre portas a todo tipo de organização não escolar, enfatiza a experiência e valoriza por conseguinte o indivíduo particular e sua objetividade. (MARSIGLIA, 2011, p. 07).

A categoria 4 trata das formações de caráter eclético, que, por vezes, tratam de questões motivacionais ou psicológicas. Considera-se que esta deve ser uma preocupação das redes de ensino, pois a escola é um ambiente de tensões e conflitos que podem e devem ser mediados por profissionais capacitados.

[...] o modo como me percebo e percebo o outro, a forma como sou tratado e trato o outro tendem ao individualismo e ao corporativismo, perpetuando-se discursos cristalizados no ambiente da escola, que colocam a docência como missão e o professor como herói. Um herói cuja motivação é doar-se como missionário. Então, não há necessidade de se valorizar a profissão, de se investir em melhores salários, ou seja, de se investir na criação de condições materiais que estejam adequadas aos desafios que se impõem à docência. Nesse contexto, poucos conseguem o título de herói e muitos padecem e adoecem. (SOUZA *et al.* 2019, p. 242).

Contudo, é necessário ponderar acerca das condições de trabalho docente, que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. “Para refletir

sobre a atuação do professor, é preciso considerar as condições concretas da realização de seu trabalho, pois a idealização deve servir-nos como aquilo que buscamos, mas deve ser pensada a partir daquilo que vivemos”. (MARSIGLIA, 2011, p. 8).

Na categoria 5, leis e referenciais curriculares, os dois documentos abordados nas formações foram a BNCC e o CREP. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, e que, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi construído de forma democrática. Já o CREP é o documento que apresenta os conteúdos essenciais para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental no estado do Paraná, além de sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

Ao discutirmos alguns aspectos destas cinco categorias, percebe-se uma fragmentação nas formações realizadas, que aliada à ausência de um currículo próprio, tornou-se a replicação das técnicas, métodos e ideais de um sistema de ensino. Nesse contexto, é necessário que sejam realizadas formações com solidez teórica e currículos articulados, considerando as especificidades da rede municipal, propiciando a práxis no trabalho docente.

#### **4 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E O PLANEJAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Considerando a discussão apresentada na seção anterior e os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, o produto educacional desta pesquisa tem como objetivo ofertar, por meio de um grupo colaborativo, uma formação baseada em pressupostos teóricos. Nesta seção apresentam-se os fundamentos teóricos em que esta pesquisa está apoiada, para a organização dos conteúdos discutidos, tendo como foco a efetivação da práxis docente.

Ao objetivarmos alcançar a práxis com a formação continuada ofertada, posiciona-se contra os discursos que apresentam teoria e prática como categorias opostas. Visto que:

[...] a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. (SAVIANI, 2013, p. 120).

Acredita-se que para alcançar uma educação pública de qualidade, capaz de promover uma formação emancipatória, o investimento na formação docente deveria ser prioridade. Contudo, sabe-se que este não é um interesse da classe dominante, deste modo, fazem-se necessárias ações de organização entre os professores, buscando alternativas, como grupos de estudo, para alcançar a formação teórica e política necessária para a ação docente.

Transformar, sim, e em primeiro lugar, mas transformar com base na interpretação, no conhecimento, na teoria. Interpretar, conhecer, teorizar, também, mas em relação com a prática. Dessa maneira, a teoria cumpre uma função prática não por si mesma, por si só – pois as ideias por si só não mudam nada, não transformam o mundo –, mas em virtude de seu nexos com a prática. (VÁZQUEZ, 2002, p. 151-152).

Antes da organização do GCE PDPHC foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Alguns dos textos utilizados na seção integram o referencial teórico

inicial, outros foram identificados na Revisão Integrativa de Literatura apresentada, ou, ainda, são textos publicados recentemente, considerados importantes, porém não haviam sido publicados quando foram realizadas as primeiras buscas. Com base nessas referências, apresenta-se a Pedagogia Histórico-Crítica, sua origem, fundamentos, algumas das concepções de didática elaboradas, os tipos de planejamento educacional e, mais especificamente, o plano de trabalho docente.

#### 4.1 A Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica caracteriza-se como uma teoria pedagógica contra hegemônica, desenvolvida por Demerval Saviani no final da década de 1970. Surgiu da necessidade de encontrar uma alternativa para a pedagogia dominante. A sua denominação pode ser explicada por ser uma teoria crítica ao modelo de sociedade e educação vigentes e pelo seu enraizamento histórico. Sendo assim, ao buscar a melhor terminologia para definir esta teoria, o autor concluiu que:

[...] a expressão *histórico-crítica* traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão *histórico-crítica*, de certa forma, contrapunha-se a *crítico-reprodutivista*. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. (SAVIANI, 2013, p. 119, grifo do autor).

O livro *Escola e Democracia* (1999), “[...] pode ser considerado uma introdução preliminar à Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2013, p. 05), pois, nele, Saviani apresentou o método que deu origem à Pedagogia Histórico-Crítica:

Essa teoria pedagógica teve sua primeira formulação em 1982 com o artigo ‘Escola e democracia: para além da curvatura da vara’ em que foi apresentada a concepção filosófica, metodológica e política. Em 1984 adotou-se a denominação ‘pedagogia histórico-crítica’ que se difundiu principalmente com a publicação, em 1991, do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, livro esse que reuniu um conjunto de estudos produzidos entre 1984 e 1988 e que, em 2003, teve sua oitava edição ampliada com o acréscimo de dois novos estudos: ‘A materialidade da ação pedagógica e os desafios da pedagogia histórico-crítica’, resultante da conferência de encerramento que proferi em 1994 no Simpósio ‘Demerval Saviani e a educação brasileira’ realizado na UNESP

de Marília; e 'Contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica' redigido a partir da entrevista que concedi à Associação dos Professores do Paraná em 1997. (SAVIANI, 2014, p. 35).

Ao considerar professores e alunos como agentes sociais e não apenas individuais, Saviani contrapôs os cinco passos propostos pelos métodos de ensino de Herbart e Dewey, desenvolvendo uma terceira possibilidade metodológica. Contudo, a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica não deve ser considerada um ecletismo. Não se trata de uma somatória entre os métodos tradicionais e novos, e sim, de uma crítica a estes métodos que, embasada em uma fundamentação teórica estruturada, resultou em uma nova teoria pedagógica.

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. (SAVIANI, 1999, p. 62).

Tal método, posteriormente nomeado como histórico-crítico, é apresentado em cinco passos. O primeiro passo, chamado de prática social, é um momento comum entre alunos e professores, que enquanto agentes sociais podem se posicionar de formas distintas, visto que se encontram em níveis diferentes de compreensão e possuem conhecimentos e experiências diversas em sua prática social. (SAVIANI, 1999).

Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de 'síntese precária', a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1999, p. 80).

O segundo passo, não se trata da apresentação de novos conhecimentos por parte do professor, como proposto pela pedagogia tradicional, nem do problema como um obstáculo que interrompe a atividade dos alunos, como indicado pela pedagogia nova. Portanto, a problematização é o ato de identificação dos principais problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e como a educação, ou novos conhecimentos, poderão encaminhar as devidas soluções. (SAVIANI, 2015).

O terceiro passo, a instrumentalização, trata-se da utilização de instrumentos teóricos, social e historicamente produzidos para a resolução dos problemas apresentados na prática social. Tais ferramentas culturais são necessárias para a apropriação das camadas populares, tornando-se condição de luta e libertação. (SAVIANI, 1999).

O quarto passo, catarse, é momento de utilização dos novos instrumentos adquiridos para o entendimento da prática social, entendida na acepção gramsciana de elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformando-os em elementos de transformação social. (SAVIANI, 1999). Este momento pode ser explicado como:

[...] o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor. (SAVIANI, 1999, p. 82).

O quinto passo é o ponto de chegada, a própria prática social, que não é a mesma do primeiro passo. Neste momento os alunos passam do nível sincrético para o nível sintético de conhecimento, há uma elevação dos alunos ao nível do professor, com uma compreensão mais orgânica.

Nesse sentido, a educação é entendida por Saviani (1999) como uma atividade que se inicia em uma heterogeneidade real e passa a ser uma homogeneidade passiva, pois, no ponto de partida, existe uma desigualdade que deixa de existir no ponto de chegada, pois durante o processo educativo, a prática pedagógica deve possibilitar a realização de uma mudança qualitativa. Conclui-se,

então, que:

[...] pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (SAVIANI, 2012a, p. 10).

Considerando a perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, o trabalho educativo pode ser definido como o ato de produzir em cada indivíduo, de forma intencional, a humanidade produzida histórica e coletivamente. Deste modo, é necessário a identificação dos elementos culturais, que precisam ser assimilados pelos indivíduos para que se tornem humanos, e de formas adequadas de trabalho para que essa assimilação ocorra. (SAVIANI, 2013).

Para a compreensão da Pedagogia Histórico-Crítica, faz-se necessário a compreensão dos fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos. Além de Karl Marx e Antonio Gramsci, Saviani aponta como fontes utilizadas para compreender os problemas pedagógicos nessa perspectiva os filósofos da educação: Sánchez Vázquez, Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Manacorda e Georges Snyders. No que diz respeito ao campo da Psicopedagogia, suas fontes se concentram nos integrantes da “Escola de Vigotski” e nos intérpretes das ideias pedagógicas de Gramsci, os autores apontados são: Moisey Mikhaylovich Pistrak, Anton Semionovich Makarenko, Angelo Broccoli, G. Betti e Dario Ragazzi. (SAVIANI, 2013). Nesse sentido,

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a

pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420).

Os estudos de Karl Marx e Friedrich Engels não tinham como objeto a educação e sim as categorias que constituem a articulação interna da sociedade burguesa. Dessa forma, o problema central da pesquisa marxiana pode ser identificado como a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista. (PAULO NETTO, 2011).

Contudo, apenas as contribuições de Marx não seriam suficientes para elaboração da referida teoria. Assim, faz-se necessário articular uma:

[...] discussão com outros clássicos mesmo porque Marx não trabalhou diretamente, de forma muito elaborada, as questões pedagógicas. Portanto, se queremos extrair uma pedagogia de sua obra não poderemos ficar no dogmatismo e numa visão muito estreita. Somente será possível formular algo consistente na relação e com a presença dos clássicos. Não somente com os clássicos da cultura, de modo geral, e da filosofia, em particular, mas também da pedagogia. É necessário ver como os processos pedagógicos foram se explicitando, como as pedagogias se formularam e como as correntes, em especial da pedagogia tradicional e da escola nova, surgiram. Essa interlocução com os clássicos é muito importante, aí incluídos, evidentemente, os autores brasileiros. (SAVIANI, 2021, p. 35).

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria marxista da educação, pois busca compreender e explicar a problemática educativa a partir da concepção superadora do pensamento burguês moderno. Vivemos em uma sociedade de classes, permeada por interesses antagônicos. A educação escolar, portanto, pode ser colocada à serviço do capital ou dos interesses da classe trabalhadora, não havendo a possibilidade de uma neutralidade. Dessa forma, o ato de educar é também um ato político. (SAVIANI, 2013).

A teoria educacional em questão está sendo construída em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico, de forma coletiva. Mesmo que sua elaboração tenha sido iniciada por Saviani, ao longo dos seus quarenta anos de história, obteve contribuições de diversos pesquisadores. (SAVIANI, 2011).

Ao tratar de uma teoria marxista, o conceito de práxis é imprescindível.

Saviani fundamenta-se em Adolfo Sánchez Vázquez (1968) - importante filósofo espanhol - para a compreensão deste conceito. Deste modo, a práxis pode ser entendida como:

[...] uma atividade prática humana, a um só tempo subjetivo e objetivo, ideal e real, espiritual e material, que desemboca na transformação prática, efetiva, do mundo do homem; portanto, trata-se de apenas transformar sua consciência, mas também as relações e instituições sociais que condicionam sua consciência, sua subjetividade. (VÁZQUEZ, 2002, p. 70).

A compreensão deste conceito implica também no entendimento das dimensões do trabalho docente. Vivencia-se, atualmente, uma tentativa da transformação do trabalho docente em uma tarefa prática, que pode ser realizada por qualquer profissional e não necessita de uma formação específica. Como docentes, é preciso considerar que o trabalho necessita da articulação entre essas duas dimensões e, ainda, uma terceira, a dimensão política, pois é um trabalho intelectual e político, que tem a prática fundamentada na teoria.

O trabalho do professor é definido por Gramsci (2001) como:

[...] o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consciente em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (p. 44).

Ainda, ao abordar o trabalho docente, as relações sociais que permeiam o ato educativo devem ser consideradas. A educação é considerada a mediação no seio da prática social global. Cabe à educação possibilitar às novas gerações que incorporem os elementos herdados das gerações anteriores, tornando os educandos em agentes de transformação das relações sociais. (SAVIANI, 2013).

As relações sociais são consideradas como fundamentais pela Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que têm suas bases no materialismo histórico-dialético. Além desta fundamentação comum, Saviani (2013) se apoia nos textos da Escola de Vigotski para elaborar os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica. Para as duas teorias mencionadas a humanidade:

[...] não 'nasce' nas pessoas a partir delas mesmas, mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas apropriações e, coadunando-se a esse fato, tanto a psicologia histórico-cultural quanto a pedagogia histórico-crítica voltam-se à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam condições desiguais de humanização para diferentes indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 131-132).

Ao estudar sobre a humanização do psiquismo, Vigotski (1995) analisou os comportamentos complexos culturalmente formados. Nesta investigação, ao analisar o papel dos signos, identificou a existência de modos qualitativamente distintos de funcionamento psíquico, contrariando a tese de que o desenvolvimento humano ocorria apenas por fatores internos e individuais. (MARTINS, 2013).

Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica parte da teoria de que o desenvolvimento humano resulta das condições biológicas e das condições de aprendizagem propiciadas pela prática social e pela mediação dos conhecimentos científicos e históricos sistematizados ao longo da história da humanidade. Ao tratar dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade a Pedagogia Histórico-Crítica esta:

[...] defendendo a escola como espaço de promoção do desenvolvimento das capacidades humanas complexas, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, do autodomínio da conduta. Em suma, está defendendo o direito de que todos os indivíduos desenvolvam as funções psíquicas superiores expressas nos comportamentos complexos que a humanidade já consolidou. Por isso, a transmissão dos referidos conhecimentos representa a disponibilização aos indivíduos de um vasto universo simbólico, cujo alcance na formação humana supera –na acepção dialética do termo– o âmbito do conteúdo escolar em si e por si mesmo. (MARTINS, 2013, p. 135).

A percepção sobre a humanização do homem por meio das relações sociais também pode ser identificada nos textos de Bogdan Suchodolski. O filósofo polonês, apontado como uma das bases teóricas utilizadas por Saviani (2013), ao se apoiar nos escritos de Karl Marx, contribui para o entendimento do homem. Para ele, o indivíduo nasce biologicamente humano, mas é graças à educação e por meio do trabalho que ele se humaniza. Suchodolski defendia uma formação omnilateral voltada para a classe trabalhadora. Defensor do socialismo, procurava desenvolver a consciência de classe para o fortalecimento da luta contra o capitalismo para o surgimento de uma nova sociedade. (SUCHODOLSKI, 2010).

O desenvolvimento de uma pedagogia em uma sociedade que está edificando o socialismo só é possível quando conseguirmos estabelecer uma aliança muito mais estreita do que em qualquer época anterior entre a pedagogia e uma filosofia integrada totalmente na formação de uma nova época histórica. [...] Desta maneira, a educação, ao formar os indivíduos de acordo com as decisões filosóficas fundamentais de nossa época socialista, nos ajudaria a compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo criado por eles, e a felicidade resultante das ações que se projetam conscientemente. Assim, a filosofia se converteria, no berço da educação, em sua própria expressão. (SUCHODOLSKI, 2010, p. 138-139).

A pedagogia proposta por Suchodolski, elaborada entre a primeira e a segunda Guerra Mundial, é inseparável dos valores segundo os quais o homem realiza suas atividades na natureza, das relações com os outros e consigo mesmo e da cultura nacional e universal. Para o autor, a cultura é mais ampla do que as realizações artísticas. É sim composta pela cultura científica, tecnológica, social, política, cultura do trabalho e da convivência, cultura moral e a do comportamento. (SUCHODOLSKI, 2010). Desta forma, o homem é entendido como:

[...] um criador; seu universo é considerado como o conjunto dos sucessos de sua atividade criadora; e sua formação como um processo de enriquecimento e de plena realização do ser, no decorrer de toda a vida, por meio da dinâmica desencadeada a partir das potencialidades concretizadas no exercício de suas funções. Trata-se, portanto, de formação no sentido mais elevado e mais denso da palavra, em ligação permanente com a preocupação de transformar o mundo. (SUCHODOLSKI, 2010, p. 20).

Por fim, o filósofo polonês acreditava que para o progresso social acontecer seria necessário a unidade entre a educação e a ação revolucionária. Para alcançar este objetivo não se poderia abandonar o movimento operário revolucionário, nem incorporar apenas os princípios do socialismo científico, elaboradas pelos cientistas e oferecidas às massas. Seria necessário a unidade dialética entre teoria e prática, determinando os princípios para o trabalho ideológico e político. (FAVARO, 2017).

No que diz respeito às fontes didático-pedagógicas, Saviani (1999) apoia-se explicitamente nos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e György Lukács (1885-1971) para a elucidação da catarse como parte importante do método pedagógico histórico-crítico. A catarse é explicada pelo autor como uma transformação

intelectual, emocional, educacional, política e ética, que resulta em um salto qualitativo. (DUARTE, 2019).

Além de Marx, Gramsci que, dentre os teóricos marxistas, foi aquele que mais avançou na discussão da questão escolar, alimentou minhas análises pedagógicas. Inspirado nele lancei mão da categoria 'catarse' para caracterizar o quarto passo do método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social. (SAVIANI, 2012a, p. 8).

O termo catarse ou "catarsis" é utilizado por Gramsci para definir a passagem de um estágio de desenvolvimento para outro, superior.

Pode-se empregar a expressão 'catarsis' para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens. Isso significa, também, a passagem do 'objetivo ao subjetivo' e da 'necessidade à liberdade'. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento "catártico" torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (GRAMSCI, 2001, p. 53).

Para Gramsci, a filosofia da práxis é a forma adequada de se construir, na sociedade capitalista dividida em classes, uma nova cultura. Esta cultura contemplaria uma nova concepção de mundo, capaz de tirar a massa do senso comum e conduzir a uma concepção de vida superior, antes restrita apenas a pequenos grupos intelectuais.

A escola tem papel fundamental para estabelecer esta nova organização da cultura, atuando como instrumento para edificar os intelectuais de diversos níveis. É por meio da quantidade de escolas especializadas que um Estado possui, e sua hierarquização por extensão e grau, que se pode medir a complexidade de sua função intelectual. (GRAMSCI, 2001).

Ao contrário das escolas em que o trabalho prático e intelectual acontece de formas distintas, sem nenhuma relação direta entre os dois, na escola unitária o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados. Esta relação não deve ocorrer de forma esnobe, em que os intelectuais se divertem realizando alguns trabalhos mecânicos. A escola unitária defendida por Gramsci deve educar "[...] as classes

instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares.” (GRAMSCI, 2001, p. 173).

Contudo, é notório que as contribuições de Gramsci para a Pedagogia Histórico-Crítica vão além das questões didático-pedagógicas, ou da categoria catarse, comumente mencionada, mas sim na visão de educação e sociedade propostas pelo autor. A escola unitária e a Pedagogia Histórico-Crítica têm em comum o objetivo de educar a classe trabalhadora e propiciar a elevação da cultura, como instrumento de luta contra hegemônica.

#### **4.2 Diferentes concepções da didática na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica**

Antes de tratar especificamente da didática histórico-crítica, julga-se necessário a definição do conceito de didática. Para isso, propõe-se a responder duas perguntas: O que é didática? O que a didática estuda?

Para Veiga (2001), a didática é um campo de estudo, uma disciplina pedagógica que trata das questões concretas da docência, lida com as expectativas e interesses dos alunos dos cursos de licenciatura. Para tanto, requer um espaço teórico prático, que elucide a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato.

Este campo de estudo da Pedagogia, investiga os fundamentos, condições e modos de realização do ensino. Caracteriza-se “como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como uma ponte entre o ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar.” (LIBÂNEO, 2006, p. 26).

Na concepção histórico-crítica a didática pode ser definida como:

A didática, estudando o fenômeno do ensino (PIMENTA, et al., 2013), investiga os fundamentos que sustentam e que estão a ela articulados dando condições para a atividade de ensino, demandando compreendê-la segundo *quatro temas fundamentais: objetivos educacionais, conteúdos, métodos e avaliação*. Portanto, a didática está assentada em uma teoria pedagógica que estabelece para seus sujeitos (professor e aluno) as ações necessárias para alcançar dado conhecimento em suas determinações históricas. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 11, grifo do autor).

Ao longo dos 43 anos de existência da Pedagogia Histórico-Crítica, muito se tem discutido sobre como a teoria pode ser implementada como prática pedagógica docente e/ou institucionalizada pelas redes de ensino. Diversos autores contribuíram para este processo, por isso, serão apresentadas algumas destas contribuições a fim de demonstrar o caminho percorrido até os dias atuais. O caráter coletivo pode ser identificado a partir de sua nomenclatura.

Não é casual que essa corrente pedagógica nunca tenha sido denominada 'Pedagogia Dermeval Saviani', ainda que o trabalho desse educador seja uma das referências fundamentais dessa corrente. A construção coletiva dessa pedagogia está em andamento tanto no que diz respeito à elaboração teórica, quanto no que diz respeito ao enfrentamento dos problemas postos pela prática no campo educacional. Há muito por ser feito nessas duas direções. (DUARTE, 1994, p. 129-130).

A primeira tentativa de transposição didática foi realizada por João Luiz Gasparin (2012)<sup>7</sup>, que em sua obra "Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica", propõe-se ao desafio de traduzir a Pedagogia Histórico-Crítica para uma didática. A motivação para a escrita do livro surgiu do desejo de traduzir o método proposto na obra *Escola e Democracia* (1999) e, deste modo, auxiliar os professores das diversas áreas de conhecimento na realização do processo de ensino e aprendizagem. (GASPARIN, 2012). Desse modo,

O autor teve a cautela de denominar o seu livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, querendo com isso alertar para o fato de que esta é uma forma possível de traduzir os princípios da pedagogia histórico-crítica para o campo específico da didática, isto é, do trabalho pedagógico em sala de aula, sem exclusão de outras. Não obstante a modéstia do autor, devo registrar que se trata de um trabalho consistente do ponto de vista lógico e relevante sob os aspectos pedagógico e social. (SAVIANI, 2012b, p. XIV, grifo do autor).

A obra teve uma boa aceitação pelas redes estaduais e municipais em todo o Brasil, foi utilizada como leitura para concursos públicos do magistério e base de inúmeras palestras realizadas pelo Brasil. Contribui para o processo de assessoramento de redes de ensino que implantaram ou institucionalizaram a Pedagogia Histórico-Crítica, seguindo os passos propostos por Gasparin.

---

<sup>7</sup> A primeira edição da obra "Uma didática para a pedagogia Histórico-crítica", escrita por João Luiz Gasparin, foi publicada no ano de 2002. Contudo, neste texto utilizaremos a 5ª edição, publicada no ano de 2012.

(GASPARIN, 2012).

Considerando as três fases do método dialético para a construção do conhecimento, as zonas de desenvolvimento segundo a teoria Histórico-Cultural e a proposta feita por Saviani (1999), o autor estabeleceu cinco passos para a didática histórico-crítica: Prática social inicial do conteúdo; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática social final do conteúdo. (GASPARIN, 2012).

A prática social inicial do conteúdo, entendida como ponto de partida do método pedagógico, não será a escola, nem a sala de aula, mas a realidade em que todos estão inseridos. Neste momento, ocorre o contato inicial com o tema, o conteúdo a ser estudado, quando o professor anuncia o conteúdo a ser trabalhado naquela aula e proporciona um momento de diálogo, buscando identificar o que os alunos já sabem sobre a temática. Este conhecimento prévio, está relacionado à prática social, vida cotidiana dos alunos. (GASPARIN, 2012).

Para a realização da Prática social inicial, podem ser utilizadas duas formas de encaminhamento. A primeira é o anúncio dos conteúdos, quando o professor apresenta a unidade, os tópicos a serem estudados e os objetivos de aprendizagem. A segunda é a vivência cotidiana dos conteúdos, verificando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber sobre o assunto. As perguntas que surgirem durante a vivência dos conteúdos serão anotadas e respondidas apenas durante a fase da Instrumentalização. (GASPARIN, 2012).

A Problematização é um momento de transição entre o saber cotidiano e a cultura elaborada, quando a prática social e o conteúdo são questionados. Os principais problemas apresentados durante a prática social devem ser discutidos, primeiramente por uma definição simplificada dos conceitos a serem trabalhados, e depois na forma de questões problematizadoras. As questões devem tratar das dimensões que surgem na prática social inicial. (GASPARIN, 2012).

O terceiro passo do método pedagógico é a Instrumentalização, caminho pelo qual os conteúdos são sistematizados pelos alunos, é nesta fase que ocorre a aprendizagem do conhecimento científico. Neste momento devem ser apresentados os conteúdos científicos aos alunos, retomando a apresentação feita durante a Prática social inicial. Também são tratadas as dimensões de cada conteúdo, que devem responder às questões propostas durante a Problematização. Para que a instrumentalização ocorra, são necessários recursos

humanos e materiais, ações docentes e discentes. (GASPARIN, 2012).

Sobre o momento da Instrumentalização, Gasparin (2012) explica que:

Esta caminhada não é linear. Pode ser comparada a uma espiral ascendente em que são tomados aspectos do conhecimento anterior que se juntam ao novo e assim continuamente. Desta forma, o conhecimento constrói-se através de aproximações sucessivas: a cada nova abordagem, são aprendidas novas dimensões do conteúdo. (GASPARIN, 2012, p. 20).

O quarto momento é a Catarse, que pode ser definida como uma síntese do cotidiano e do científico, quando o aluno é capaz de entender os conteúdos apresentados na Prática social inicial em um nível mais elevado, consciente e estruturado. Neste momento, pode compreender com maior clareza as discussões realizadas durante a Problematização e os conteúdos científicos da Instrumentalização. (GASPARIN, 2012). O conceito pode ser explicado como:

[...] a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (GASPARIN, 2012, p. 124).

A catarse é a demonstração de uma nova postura pelos alunos, expressão de que foram modificados intelectualmente quando comprovam a si mesmos seu novo nível de compreensão do conteúdo e ao mundo exterior. A exteriorização da aprendizagem ocorre por meio da avaliação, que pode ser: informal, quando o aluno manifesta a incorporação dos conteúdos, de maneira espontânea ou guiada; ou formal, quando são utilizados instrumentos como a produção de resumos e/ou cartazes, debates, dramatizações, ou mesmo as provas escritas. (GASPARIN, 2012).

O ponto de chegada do método pedagógico proposto é a Prática social final do conteúdo. É o novo uso, na prática social, dos conteúdos aprendidos. Espera-se que o professor e o aluno possam realizar um diálogo e assim definir estratégias de utilização dos novos conceitos. Os alunos devem assumir o compromisso de utilizar estes conceitos em seu cotidiano por meio de uma proposta de ação.

(GASPARIN, 2012). Sendo assim é:

[...] a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com a ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo. É a expressão mais forte de que de fato se apropriou do conteúdo, aprendeu, e por isso sabe e aplica. É o novo uso social dos conteúdos aprendidos na escola. (GASPARIN, 2012, p. 142).

Logo nas primeiras páginas do livro, na introdução, o autor esclarece que “[...] esse processo de prática-teoria-prática não é linear, mas se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, possibilitando ao aluno a busca contínua de novos conhecimentos e novas práticas.” (GASPARIN, 2012, p. 3). Contudo, ao organizar um conjunto de orientações, em formas de procedimentos e modelos a serem seguidos pelos professores que desejem colocar a Pedagogia Histórico-Crítica em prática, tem-se a impressão de que a aula segundo esta didática se tornaria a execução de procedimentos sequenciais.

Ao realizar esta crítica ao trabalho de Gasparin (2012), há também duas ressalvas a serem destacadas. A primeira é que o autor foi o primeiro a escrever sobre a didática histórico-crítica, e após vinte anos da publicação da obra, ocorreram avanços nos estudos sobre a temática, que possibilitam tecer críticas ao estudo.

A segunda ressalva é que, mesmo com estes avanços na literatura, considera-se que esta é uma obra fundamental para o entendimento da didática histórica-crítica pelos professores das redes de ensino. Muitos docentes não tiveram contato com a Pedagogia Histórico-Crítica em sua formação inicial, e a obra de Gasparin (2012) é significativamente didática, acessível e de fácil entendimento para um primeiro contato.

No formulário de coleta de dados aplicado no primeiro encontro do GCE PDPHC, evidencia-se esta falta de conhecimento nas respostas à pergunta “O que você gostaria de saber sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e/ou o planejamento docente?”. Algumas das respostas foram: “Não sei. Terei que aprender um pouco sobre ela para me situar.”; “No momento não consigo definir, já que não tenho muito conhecimento”; “Nesse momento, rever todo o conceito.”; “Gostaria de conhecer mais.”; “Como de fato colocar a teoria na prática”; “Gostaria de entendê-la melhor para colocá-la em prática.”; “A relação com a teoria de Marx, bem como os meios

para utilizá-la na escola pública.”

Resumidamente, as respostas revelam a falta de conhecimento sobre a teoria em questão. Entende-se que este processo não ocorre apenas na rede em que a pesquisa está sendo realizada ou onde está ocorrendo um processo de implantação da teoria educativa como norteadora das práticas docentes, mas um reflexo das atuais condições de formação e de trabalho docente do nosso país.

Levando em conta a importância da obra de Gasparin (2012) para o desenvolvimento da didática histórico-crítica, na obra “Fundamentos da Didática Histórico-Crítica”, os autores Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019), realizam uma análise crítica ao atual estado de desenvolvimento das tentativas de transposição didática da Pedagogia Histórico-Crítica. Os autores apontam como problema central da obra de Gasparin (2012):

[...] um equívoco em termos de compreensão do método dialético no que se refere ao movimento de superação da síncrese à síntese pela mediação da análise, reduzindo os fundamentos do método a procedimentos 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).

Os fundamentos da didática histórico-crítica elaborados pelos mesmos autores, são:

1º A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada; 2º Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico; 3º A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos; 4º A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética; e 5º A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento. (LAVOURA; GALVÃO, 2021, p. 14).

Para a definição do primeiro fundamento, intitulado “A didática histórico-crítica caracteriza-se por uma atividade cuja dimensão ontológica não pode ser desconsiderada”, os autores fundamentam-se em Leontiev (1984), Marx e Engels (2007) e Marx (2011) para a definição do trabalho educativo como atividade humana realizada no seio da esfera ontológica da prática social humana.

(GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Ao considerar o ato de ensinar como atividade humana, a dimensão ontológica torna-se fundamento nuclear para a didática histórico-crítica. Deste modo, os autores se opõem ao modelo de didática estruturado em procedimentos de ensino. Orientam que, cada professor deve considerar as especificidades de sua prática pedagógica, devem considerar os objetivos e seu objeto de ensino, para delimitar possíveis operações a serem realizadas para incorporação dos instrumentos culturais apresentados (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

O segundo fundamento, intitulado “Uma didática histórico-crítica assume dialeticamente a transmissão de conhecimentos como núcleo essencial do método pedagógico”, assume o ato de transmissão de conhecimento como unidade concreta do método pedagógico histórico-crítico e eixo essencial da didática. Este ato configura-se como:

[...] unidade concreta do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (instrumentalização), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (problematização) existentes no conjunto das relações sociais humanas (prática social como ponto de partida e de chegada), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (catarse). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 143).

O autor Angelo Antônio Abrantes, no texto “Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais” (2018), também utiliza a expressão “unidade concreta” deste método pedagógico:

O método da pedagogia histórico-crítica, em contraposição a um receituário de como ensinar restritivo ao imediatismo das condições de sala de aula, organiza-se como prática de luta e resistência à desigualdade inerente à sociedade produtora de mercadorias. Os conhecidos momentos desse método – prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social – articulam-se como princípios e pressupõem uma visão de totalidade ao integrar uma pauta de ações necessárias à prática educativa que abrange aspectos singulares e gerais no trato com a realidade educativa, mas que, em última instância, diz respeito à produção do conhecimento escolar como mediador do acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. (ABRANTES, 2018, p. 104-105).

Esta forma de compreensão supera a concepção de didática estruturada em cinco passos cronologicamente organizados.

No que se refere especificamente a didática, após a tentativa pioneira de João Luiz Gasparin com o livro *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*, publicada em 2002, que ensaiou uma transposição direta da metodologia da pedagogia histórico-crítica, expressa em cinco passos, para efeitos da indicação dos procedimentos a serem seguidos pelos professores em sala de aula ao ministrar as diferentes disciplinas integrantes dos currículos escolares, foi manifestando-se a necessidade de se explicitar e sistematizar o modo como a concepção filosófico-científica que constitui o arcabouço teórico da pedagogia histórico-crítica dá origem a uma nova concepção do ato de ensinar fundamentando um novo tipo de teoria didática. Essa lacuna que este livro vem preencher. (SAVIANI, 2019, p. 09, grifo do autor).

Para que ocorra a organização, sistematização e adequação das melhores formas de ensino e, deste modo a efetivação deste método pedagógico, faz-se necessário, antes de qualquer coisa, o domínio do conteúdo pelo professor. O terceiro fundamento, intitulado “A didática histórico-crítica exige professores com pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos”, reafirma a necessidade explicitada por Saviani (2011), do professor com pleno domínio do conteúdo a ser ensinado, para que assim exerça a função social de ensinar. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Além de professores com domínio do conteúdo, o ato educativo deve ocorrer por meio de um eixo e de uma didática baseados na lógica dialética.

O quarto fundamento, “A didática histórico-crítica é determinada por uma concepção ampliada de eixo e de dinâmica do ensino pautada na lógica dialética”, concebe a necessidade de professores com uma concepção ampliada do ato de ensinar. O eixo e a dinâmica do ato de ensinar contribuem para que estes docentes reflitam sobre sua prática e sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos.

O eixo e a dinâmica de ensino pautados na lógica dialética são definidos como:

Uma concepção ampliada do eixo de ensino pautada na lógica dialética é aquela cujo ato de ensinar pretende desenvolver o processo de conhecimento nos alunos por meio de sucessivas aproximações, constituindo-se o ensino como uma processualidade formativa em que distintos graus de generalização da lógica do pensar se desenvolvem, configurando-se como verdadeiras referências que vão se ampliando de forma crescente e espiralada, revelando toda riqueza da qualidade e da

profundidade da penetração do pensamento e da essência dos fenômenos da realidade social. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 147).

Para esta dinâmica do ensino é necessária a articulação de três elementos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normatização escolar.

*O trato com o conhecimento* refere-se ao modo lógico e metodológico de seleção, organização e sistematização do conhecimento em sua prática pedagógica e, portanto, parece-nos ser o mais determinante enquanto fundamento da didática histórico-crítica, em que se pese a impossibilidade de ser considerado em referências à sua relação de reciprocidade com a *organização escolar*, que diz respeito às condições espaço-temporais do processo de ensino (horários, séries, níveis, laboratórios, materiais e equipamentos), e com níveis de *normatização* escolar, que representa o sistema de normas, leis, orientações e regimentais do ensino. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 151, grifo do autor).

O quinto e último fundamento, “A didática histórico-crítica reconhece o ensino e a aprendizagem, como percursos lógico-metodológicos contraditórios e inversos, no interior de um único e indiviso movimento”, considera o professor e aluno como sujeitos com papéis distintos no processo de ensino e aprendizagem. O aluno é aquele que aprende, deste modo o professor deve ter como objetivo a apropriação do conhecimento, que deverá ocorrer por meio de sua mediação. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Os cinco fundamentos propostos pelos autores não têm como objetivo tratar de procedimentos de ensino, por isso, na visão desta pesquisa, não o fazem. Compreende-se que a questão do método dialético deve ser uma preocupação quando se estuda e apresenta a didática histórico-crítica a outros professores, contudo, a questão “como fazer” também merece a devida atenção. Nesse sentido,

[...] quando se apresenta a PHC para os(as) profissionais da educação que a desconhecem ou que têm sobre ela uma visão introdutória, ou ainda quando se a expõe a estudantes de Pedagogia ou das mais variadas Licenciaturas, é recorrente receber a pergunta: mas como se deve proceder com o ensino orientado pela PHC? A resposta não é fácil porque, ao apresentar os momentos metodológicos, eles nem sempre são entendidos da forma dialética (como princípios a orientar ações), mas como ‘receitas’ universalmente válidas, pela dificuldade de exposição da abordagem dialética e de compreensão dela. Mal compreendida a proposição metodológica da PHC, dela decorrem riscos à ‘aplicação’, como é o caso do que aqui se está identificando por pedagogização: um tratamento lógico formal de princípios metodológicos orientados pela lógica dialética. (MARTINS, 2021, 138-139).

Ao se preocupar em “como fazer” não se refere a uma receita universal ou passos mecânicos e lineares a serem seguidos, mas sim às possibilidades de ação docente. Entende-se que os procedimentos de ensino delineados por Gasparin (2012), desde que entendidos como uma possibilidade de ação e não como um modelo a ser seguido, somados aos fundamentos propostos por Galvão, Lavoura e Martins (2019) e outros autores como Abrantes (2018), podem contribuir para a prática dos educadores que atuam nos diversos níveis da Educação Básica.

Entende-se que a apropriação do conhecimento pelo aluno deve ser o objetivo principal do ato educativo. Para alcançar este resultado, a mediação do professor é fundamental e deve ocorrer por meio de ações planejadas, intencionais que considerem a totalidade em que os agentes do processo educativo estão inseridos.

Na verdade, sendo a educação uma modalidade da própria prática social, nunca se sai dela. Assim, os educandos permanecem na condição de agentes da prática que, pela mediação da educação, logram alterar a qualidade de sua prática tornando-a mais consistente, coerente e eficaz em relação ao objetivo de transformação da sociedade na luta contra a classe dominante que atua visando à perpetuação dessa forma social. Trata-se, enfim, de um mesmo e indiviso processo que se desdobra em seus momentos constitutivos. Não se trata de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois se reflete e se estuda, em seguida se reorganiza a ação para, por fim, agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade. (SAVIANI, 2016, p. 39).

Tendo o planejamento docente na perspectiva histórico crítica como objeto de estudo do GCE PDPHC, alguns questionamentos se fazem necessários: O que é planejamento educacional? Qual a função do planejamento para a Educação Básica? Quais os tipos de planos educacionais e suas funções? O que é importante para o planejamento das aulas a serem ministradas? Como o planejamento das aulas pode ser realizado na perspectiva histórico-crítica?

Em nossa percepção, o planejamento educacional é a materialização, por meio de um documento, da relação entre a teoria educacional e a prática docente. Sabe-se que “[...] há um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre os professores e entre os alunos é muito comum a

reivindicação da prática contra teoria.” (SAVIANI, 2013, p. 99). Entretanto, é necessário que o planejamento educacional, individual ou coletivo, não seja visto apenas como um esforço burocrático, mas sim como um momento de reflexão e planejamento de ações fundamentadas na teoria.

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. (LIBÂNEO, 2008, p. 221).

Nos fundamentamos do artigo “Planejamento escolar em tempos de precarização da educação”, escrito por Paulino José Orso (2015), para a definição do significado de planejamento educacional no cenário contemporâneo:

Considerando a realidade sócio-educacional que se tem, consiste num conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um determinado resultado, o objetivo que se espera ou deseja. Planejamento deve ser compreendido como um guia para a ação. Para isso, deve envolver a previsão dos meios para realizar uma ação; pressupõe uma ação metódica e a racionalização dos meios para a consecução de determinados fins. Planejamento é uma ação sistemática e consciente, que pressupõe a racionalização, a organização e coordenação de um processo, neste caso, do processo ensino e aprendizagem. Ainda que indispensável à prática docente, não pode e nem deve ser confundido como uma fórmula mágica para a obtenção de resultados. (ORSO, 2015, p. 266-267).

No âmbito da Educação Básica, pode-se dividir o planejamento em três níveis: O PPP, o Plano de Ensino e o Plano de Trabalho Docente. O PPP deveria ser construído coletivamente pelos trabalhadores da escola, porém, na maioria das vezes, é construído pela equipe pedagógica. É neste documento que consta:

[...] o detalhamento de todas as atividades, os conteúdos, as ações, os objetivos, as formas, os meios e as concepções de todo o trabalho a ser desenvolvido por uma determinada escola, durante um determinado período. O PPP é um documento que expressa, de forma mais ou menos sintética, as orientações mais gerais ou globais de uma escola. O PPP, por um lado, faz a ligação da escola com o sistema(s) educacional(is) e, de outro, com os planos de ensino individuais de cada docente. (ORSO, 2015, p. 272).

O Plano de Ensino deve se basear no currículo ou no PPP da instituição

educativa, apresenta os conteúdos, as ações, as formas, os meios e os objetivos das disciplinas de forma detalhada. O Plano de Ensino de uma disciplina pode ser construído de forma coletiva ou individual, dos dois modos deve prever os conteúdos a serem ministrados durante um semestre ou um ano letivo. (ORSO, 2015)

O Plano de Ensino de cada disciplina e o PPP devem subsidiar a elaboração do Plano de Trabalho Docente. Este documento é o planejamento de uma aula, ou de um conjunto de aulas, também pode ser chamado de Plano de Aula, Plano de Trabalho Docente-Discente.

A aula é uma relação interacional por meio da qual se realiza o processo de ensino e aprendizagem; é o detalhamento do plano de ensino com a definição das atividades, dos conteúdos, das ações, das formas, dos meios e dos objetivos que envolvem uma determinada unidade de ensino. Os temas, as subunidades, os tópicos previstos no plano de ensino ganham aqui o detalhamento para o trabalho de cada dia ou para um conjunto de aulas. Através dos planos de aula são organizadas e criadas as situações de ensino e de aprendizagem. Os planos de aula individuais planejados para cada dia do ano, que contam sempre com conteúdo, formas, estratégias/metodologias e objetivos geral e específicos, ao final, constituem-se numa unidade que é o plano de ensino de cada área ou disciplina de um determinado ano ou etapa de aprendizagem. (ORSO, 2015, p. 272).

Para a definição dos conteúdos, formas, estratégias/metodologias e objetivos a serem utilizados no plano de trabalho docente, existem algumas condições fundamentais que o trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe, como:

[...] o domínio dos conteúdos, o conhecimento da própria PHC, o domínio do método materialista histórico-dialético, o conhecimento do funcionamento da sociedade, o compromisso com outro projeto de educação e de sociedade e assumir uma perspectiva crítica e revolucionária. (ORSO, 2016, p. 109).

Ao professor é necessário dominar os conteúdos escolares mais desenvolvidos e ter os conhecimentos mais elaborados sobre eles. Enquanto mediador, o professor deve considerar o que seu aluno já sabe e o que precisa saber. Sabendo disso, deve estabelecer ações e procedimentos para que os objetivos propostos sejam alcançados.

[...] quando então o trabalho pedagógico orienta-se pelo conhecimento acerca das características que a criança já dispõe na contraposição àquelas que ainda não existem –mas visamos formar; toma como ponto de partida os conhecimentos que a criança já possui e articula-os àquilo que ela não domina –mas deve dominar; elegendo procedimentos e recursos que se firmam como práxis educativa, isto é, como ineliminável articulação entre teoria e prática. (MARSIGLIA; MARTINS, 2015, p. 18-19).

Porém, apenas o domínio do conteúdo não é suficiente, pois para realizar um trabalho revolucionário é necessário conhecer a teoria histórico-crítica para poder trabalhar com ela. Para revolucionar é preciso conhecer o que se pretende mudar, por isso, o conhecimento do funcionamento da sociedade é indispensável. (ORSO, 2016).

[...] Não se transforma o que não se conhece. Ademais, caso queiramos promover uma prática educativa que, mais do que lançar um outro olhar sobre o mundo ou interpretá-lo de outra maneira, permita intervir efetivamente sobre ele para transformá-lo, é necessário conhecer sua forma de organização e também acompanhar tanto as contradições, as lutas, as transformações e os movimentos que ocorrem em âmbito local e também mundial; é necessário acompanhar todo o processo de desenvolvimento que ocorre na totalidade do ser social. Caso não se conheça o mundo em que se vive, vai se transformar o quê? Em quê? Para quê? Para quem? Quando? Como? (ORSO, 2016, p. 108).

Para a transformação da sociedade é necessário a construção de um projeto de educação para um outro tipo de sociedade. Este projeto deve ser claro, intencional, consciente, crítico, planejado e sistemático. Para que este projeto seja possível é fundamental que o professor assuma o compromisso da transformação estrutural da sociedade, de forma profunda e revolucionária. Para alcançar a mudança nesta sociedade, dividida em classes, a perspectiva revolucionária é fundamental. (ORSO, 2016)

No caso específico da Pedagogia Histórico-Crítica, fica claro o posicionamento a favor dos interesses da classe trabalhadora, “isto é, da classe fundamental dominada na sociedade capitalista. Daí seu caráter de pedagogia contra hegemônica inserindo-se na luta pela transformação da sociedade atual”. (SAVIANI, 2013, p. 26).

A organização do trabalho também diz respeito à formação científica do professor e sua compreensão da realidade, revelando sua concepção de mundo e do conhecimento a ser trabalhado. Nesse sentido: “No ato de planejar o professor

expressa sua compreensão teórica dos fenômenos geradores do trabalho coletivo, sua instrumentalidade e sua significação.” (FRANCO; MENDONÇA, 2021, p. 29).

Ao tratar do planejamento docente na perspectiva histórico crítica, formulam-se algumas perguntas e procura-se responder ao longo do texto. Uma das questões foi “Como o planejamento das aulas pode ser realizado na perspectiva histórico-crítica?”. Ao longo dos estudos empreendidos nesta pesquisa, entende-se que existem inúmeras possibilidades para a organização do planejamento e do trabalho docente, que vão além de conteúdo, formas, estratégias/metodologias e objetivos.

O entendimento dialético sobre a articulação da teoria com a prática nos demonstra que não é possível estabelecer uma orientação estática e única sobre como ensinar, mas coloca o trabalho pedagógico a serviço dos objetivos essenciais, e permite compreender que as condições concretas em que vivemos e trabalhamos, o repertório de procedimentos didáticos que cada professor possui, as condições materiais das diferentes salas de aula das escolas públicas e a heterogeneidade em que se encontram os alunos, deverá implicar nas escolhas docentes que farão parte do planejamento, desde que se esteja estabelecido o ponto de homogeneidade onde se deseja chegar, e para educação escolar como um todo, este ponto é a igualdade na distribuição das riquezas culturais produzidas pela humanidade a todos os indivíduos, especialmente os filhos e filhas da classe trabalhadora. (MALANCHEN; OLIVEIRA, 2022, p. 100-101).

Deste modo, sabendo que não existe um modelo ou uma receita a ser seguida, foram definidos alguns parâmetros, que no entendimento desta pesquisadora definem o que o planejamento docente na educação básica não deve ser. O plano de trabalho não deve ser um documento meramente burocrático, com uma distinção entre o que é planejado e o que é feito em sala de aula e que reafirme a dicotomia teoria-prática. Também não deve ser estruturado com base em procedimentos de ensino, como se fosse um processo linear e estanque.

O professor, conhecendo o funcionamento da sociedade e do método materialista histórico-dialético e da Pedagogia Histórico-Crítica, deve resistir ao uso de planos formulados por outros educadores, muitas vezes chamados de especialistas. Assim também não devem elaborar planos que não propiciem a reflexão teoria-prática, baseados em técnicas didáticas universais ou com o objetivo de atingir competências e habilidades para o formar trabalhadores que se adequam às organizações empresariais.

## 5 GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A proposta de organização do GCE PDPHC, pauta-se no livro “Práticas Inovadoras na formação de professores”, da autora Marli André (2016), com destaque para os textos: “Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional” (ANDRÉ, 2016); “Questões: professores, escola e contemporaneidade” (GATTI, 2016); e “Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades” (PASSOS, 2016).

A concepção de formação continuada que se adota é a apresentada por André, que defende que “[...] a formação inicial é apenas uma fase do desenvolvimento profissional, que se prolonga durante toda a vida profissional.” (ANDRÉ, 2016, p. 30). Dentro desta concepção existem diversas possibilidades de formação, desde que envolvam todo o coletivo escolar e não apenas o professor de forma individualizada. Com base neste processo formativo, o professor deve ser:

[...] capaz de se debruçar sobre o seu trabalho profissional, compreendendo o que está acontecendo, problematizar aquela situação, buscar elementos para entendê-la melhor, dar inteligibilidade àquela situação, avaliar o que está bom, o que precisa melhorar, tomar decisão de incorporar essas constatações feitas em um trabalho de reconstrução de sua prática. (ANDRÉ, 2016, p. 32).

Dentre as possibilidades de formação, foi escolhido o grupo colaborativo, por ser um ambiente de troca de experiências entre iguais, que incentiva e acolhe diferentes opiniões e práticas dos participantes e proporciona a formação baseada em pressupostos teóricos, que deve ser a base de toda formação continuada. Além disso, “[...] é um espaço formativo que ameniza a angústia provocada pelo isolamento, pela falta de apoio e de compartilhamento de saberes no cotidiano das escolas.” (PASSOS, 2016, p. 165).

Um grupo colaborativo pode ser caracterizado como um espaço permeado por vínculos pessoais e profissionais, tendo como questão importante o tempo.

Quando os professores trabalham juntos em um grupo de investigação, necessitam de um tempo considerável para o trabalho e uma longevidade do grupo para atuar por certo período. Cada grupo tem características

particulares que os move, tem uma história. As experiências e vivências trazidas pelos integrantes vão, de certo modo, caracterizando esse grupo e construindo sua história. (PASSOS, 2016, p. 171).

Considerando o tempo de uma pesquisa de mestrado, de até vinte e quatro meses, não foi possível que o grupo tivesse uma maior longevidade. As atividades e cronograma do grupo foram previamente planejados pela pesquisadora e foi utilizado o intervalo de tempo de oito semanas, com datas e horários definidos em conjunto com os participantes durante o 1º encontro do grupo. Este processo de compartilhamento, de pensar junto e definir estratégias para o grupo constitui o alicerce das atividades que nele ocorrem. (PASSOS, 2016).

Foram ofertadas trinta vagas para o grupo colaborativo. A prioridade de inscrição foi ofertada aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas o convite também foi estendido aos pedagogos, diretores e equipe do DMEC.

### **5.1 Primeiro encontro**

O primeiro contato foi realizado no início do ano letivo de 2022, de forma presencial, nas duas escolas municipais que atendem a modalidade de ensino. Neste momento foi esclarecido que se tratava de um convite e que a participação deveria ser voluntária. Ao aceitarem participar, os professores receberam uma ficha de inscrição, a qual deveriam preencher com suas informações pessoais e de contato.

Foram recebidas vinte e oito inscrições, em que constaram como interessados: dezenove professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três pedagogos, três diretoras, três integrantes da equipe gestora do DMEC. Com as informações pessoais dos interessados, foi criado um grupo de *WhatsApp* e agendado o primeiro encontro, realizado no dia 17 de fevereiro de 2022, via *Google Meet*.

No primeiro encontro, foi apresentada a pesquisa, a proposta de organização do grupo colaborativo e realizada a coleta de dados. Buscou-se destacar as questões éticas, a informação de que os resultados da pesquisa seriam publicados, mas a identidade e os dados dos participantes preservados.

No final do encontro, os participantes receberam um *link* e foram

direcionados para o preenchimento de um formulário eletrônico com questões semiestruturadas, intitulado Prática Social Inicial. Esclareceu-se que todos deveriam guardar uma cópia do formulário em seus arquivos e que poderiam se recusar a responder algumas das questões propostas. O formulário, previamente organizado, foi composto por perguntas formuladas de maneira clara, concreta e precisa, assim como sugerido por Antonio Carlos Gil (2002).

Antes de responderem as questões sobre sua prática docente e conhecimentos teóricos, os participantes deveriam ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo II) e concordar em participar da pesquisa. O TCLE apresenta os benefícios e os riscos da pesquisa, respectivamente a instrumentalização dos professores para a realização do planejamento docente-discente na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, e, os riscos de natureza psicológica e de risco de quebra de sigilo dos dados coletados. A versão impressa do documento foi assinada e rubricada em todas as páginas durante o 2º encontro do grupo, ficando uma via com a pesquisadora e o participante.

O principal objetivo da aplicação do formulário da Prática Social Inicial foi verificar o que o grupo sabia sobre Pedagogia Histórico-Crítica, como realizavam suas respectivas formações inicial e continuada, quais eram suas concepções de educação e planejamento, as principais dificuldades e o que gostariam de aprender durante os encontros do grupo. Com base nas respostas, os dados foram analisados e, dessa forma, foram definidos os assuntos a serem abordados no grupo colaborativo, de modo a atender as necessidades apontadas.

Ao partir de temas que surgiram das necessidades dos professores participantes, buscou-se encontrar respostas e orientar as discussões em textos científicos. Com base nas respostas do formulário de Prática Social Inicial, aplicado na fase exploratória desta pesquisa-ação, os temas definidos para os encontros foram:

- 2º encontro: A Pedagogia Histórico-Crítica;
- 3º encontro: Fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da educação na atualidade;
- 4º encontro: Diferentes concepções de didática e as contribuições de João Luiz Gasparin para a didática histórico-crítica;

- 5º encontro: Novos rumos para a didática histórico-crítica, contribuições de Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019) e o planejamento escolar com foco no plano de trabalho docente, contribuições de Paulino José Orso (2015);
- 6º encontro: Apresentação e discussão dos planos de trabalho docente elaborados pelo grupo.

## 5.2 Segundo encontro

Com o objetivo de apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica ao grupo, foram definidos dois textos para discussão. O primeiro foi um recorte da obra “Escola e Democracia” (SAVIANI, 1999), parte três do terceiro capítulo intitulado “Escola e Democracia II para além da curvatura da vara”. O trecho escolhido trata-se do momento da obra em que o autor se propõe a realizar uma possível tradução de um método de ensino na forma de passos, à semelhança da organização esquemática da pedagogia tradicional e da pedagogia nova.

O segundo texto escolhido para o encontro foi o artigo “A pedagogia histórico-crítica” (SAVIANI, 2014), que é resultado de uma conferência realizada em Rivera, no Uruguai. No texto em questão, Saviani apresenta as origens da Pedagogia Histórico-Crítica, seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos e seu desenvolvimento atual no Brasil.

Iniciou-se o encontro com uma retomada sobre os objetivos do grupo e uma apresentação dos objetivos do encontro: compreender as questões que levaram Demerval Saviani a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica; discutir um recorte da obra “Escola e democracia” que trata de uma possível tradução do método de ensino na forma de passos, à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey.

Neste momento, 80% dos participantes relatou que não havia realizado a leitura prévia dos textos. Os principais motivos apontados foram: falta de tempo, utilização da hora-atividade para a preparação da apresentação do dia das mães, fechamento de notas bimestrais, utilização do tempo de descanso com atividades da escola.

No decorrer do encontro, buscou-se criar uma atmosfera de acolhimento e não de culpabilização do professor. Discutiu-se sobre as condições de trabalho

docente e lembrou-se da necessidade de um maior número de horas para o estudo e planejamento, visto que na atual situação o tempo destinado a estas atividades é insuficiente.

Após esta conversa inicial, foram formados quatro grupos para a retomada e destaque de trechos dos textos para discussão. Considerando o tempo de realização do grupo e que a maioria dos participantes não havia realizado a leitura prévia, decidiu-se priorizar o recorte da obra “Escola e Democracia” (1999).

Durante a retomada do texto, uma professora comunicou que iria desistir do grupo, pois ela não imaginava que seria preciso ler. Caracterizou o modelo de formação como chato e cansativo, pois nunca precisou ler para participar de alguma formação. Compreendeu-se o posicionamento da professora em questão e relembrou-se que a participação era voluntária e os participantes poderiam desistir caso não se sentissem à vontade.

Como apresentado no Quadro 7, as formações ocorridas entre os anos de 2012 e 2020 não costumavam trabalhar com a discussão de textos. Em contrapartida, os professores tinham acesso a um conhecimento simplificado e objetivo, criando a necessidade de facilitação do tema pelo formador.

No ano de 2021 foram realizadas algumas formações com base em textos científicos, mas pela falta de adesão dos professores da rede, tornaram-se monólogos do formador. Alguns participantes relataram que não conseguem ter o mesmo rendimento nas formações realizadas *online* e que no momento das formações do ano de 2021 se dividiam na participação e realização de outras atividades pedagógicas, como a preparação de materiais didáticos.

Para a formação de professores nesta perspectiva teórica é necessário o conhecimento dos seus fundamentos e métodos, por isso, esse processo não deve ocorrer por meio de um facilitador, visto que o contato com os textos na íntegra são parte indispensável no processo de formação.

Nesse contexto de luta ideológica, fazer da catarse uma categoria central dos cursos de formação de professores equivale à adoção de uma atitude de resistência ativa à naturalização da alienação. A formação de professores seria, dessa maneira, entendida como um processo no qual os indivíduos são levados a dominar os conteúdos escolares e as formas de ensino, tendo por objetivo a transformação da visão de mundo dos seus futuros alunos. (DUARTE, 2017).

Após a retomada dos textos, propôs-se a discussão dos destaques feitos pelos grupos, em que cada participante ou grupo deveria ler o trecho destacado e abrir para o debate. Neste momento e durante a formação dos grupos foram percebidos dois comportamentos distintos: dois grupos que rapidamente se organizaram e realizaram a leitura de forma sistematizada, fazendo destaques e os discutindo; nos outros dois grupos houve bastante agitação e estranheza pelo formato, algumas conversas sobre o cotidiano escolar e pouco tempo dedicado para leitura.

Acredita-se que essa diferença de comportamento se justifica pelos diferentes níveis de formação acadêmica ou experiências formativas dos participantes dos grupos. Dos grupos que tiveram facilidade na leitura dos textos, três participantes já cursaram o mestrado em educação, duas dessas pelo PPEd/UENP. Uma das participantes está cursando o doutorado, e os outros já cursaram disciplinas do PPEd/UENP como alunos não-regulares. Alguns participantes realizaram a graduação ou pós-graduação *lato sensu* em uma universidade, e o restante do processo formativo por meio das formações ofertadas pela rede municipal.

Uma das participantes manifestou-se dizendo que tem muita dificuldade na leitura de textos científicos, que achou a linguagem muito diferente dos textos lidos por ela. Outros participantes também relataram a mesma dificuldade, que a falta de tempo em pesquisar alguns conceitos leva a não estudar sobre a Pedagogia Histórico-Crítica.

Outra participante suscitou a discussão sobre o trecho: “A crítica escolanovista atingiu não tanto o método tradicional mas a forma como esse método se cristalizou na prática pedagógica, tornando-se mecânico, repetitivo, desvinculado das razões e finalidades que o justificavam.” (SAVIANI, 1999, p. 76). Ela sinalizou para a expressão “cristalizou”, que representava “tornar-se cristal”, como se o método escolanovista tivesse sido uma joia para educação brasileira.

Para a compreensão do sentido da expressão, solicitou-se que os outros participantes apresentassem sua interpretação do trecho e na sequência foi explicado que o sentido era de solidificação ou enraizamento, dando sentido completamente diferente à frase. Conversou-se sobre outros termos ou conceitos que geram dificuldade e propôs-se aos participantes que fizessem destaques

destes termos nos textos lidos, para refletir conjuntamente sobre ele, para que na finalização dos encontros pudesse ser disponibilizado junto ao produto educacional um dicionário de termos da Pedagogia Histórico-Crítica.

As discussões dos trechos previamente destacados pela pesquisadora e pelos outros participantes do grupo continuaram, inclusive, foi bastante proveitosa, pois, em diversos momentos, estavam relacionadas com a prática em sala de aula.

Após a leitura e discussão dos destaques, foram apresentadas algumas questões norteadoras e solicitado aos participantes indicar outras questões que considerassem relevantes. As questões elaboradas previamente foram: Como, quando e com quais motivações foi criada a Pedagogia Histórico-Crítica? Qual o método proposto por Saviani para a Pedagogia Histórico-Crítica? Saviani alerta que os passos propostos por ele não são pensados para serem seguidos de forma cronológica. Por isso, como esses passos (momentos) devem ser pensados?

Nenhum dos participantes apresentou outras questões, deste modo discutiu-se sobre a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica e o método proposto por Saviani. Uma das participantes concluiu que a Pedagogia Histórico-Crítica seria uma junção entre alguns pontos da pedagogia tradicional e da pedagogia nova. Outros discordaram, então retomou-se o destaque em que o autor esclarece sobre a questão do ecletismo: “Não se deve pensar, porém, que os métodos acima indicados terão um caráter eclético, isto é, constituirão uma somatória dos métodos tradicionais e novos.” (SAVIANI, 1999, p. 70).

Ao tratar do método proposto por Saviani foi apresentada a Figura 1, reafirmando que os momentos não são lineares, mas sim articulados e interdependentes.

**Figura 1 - Método da Pedagogia Histórico-Crítica**



**Fonte: Elaborado pela autora (2022).**

Alguns participantes relataram que ouviram previamente sobre estes momentos, mas que não saberiam explicar sobre eles ou articulá-los no planejamento de suas aulas. Contudo, relataram que durante o encontro conseguiram identificar que realizam algumas das práticas propostas, mas que estas não são intencionais e articuladas.

Explicou-se novamente que é a prática social que permeia todo o processo educativo, por isso, aparece no início e no fim do esquema, que pode ser nomeada de diferentes formas pelos autores que seriam discutidos no decorrer dos encontros.

Após a retomada dos cinco momentos, solicitou-se que os participantes criassem hipóteses e dessem exemplos de como estruturar uma aula com base neste método. Surgiram alguns temas, como a água e o dia das mães. Percebeu-se que, para elaborar a aula, a primeira questão que os docentes consideram é o conteúdo e a partir disso pensam como aplicá-lo.

Para encerrar, foram apresentados os textos para o 3º encontro. Inicialmente foram organizados para a leitura dois textos por encontro, porém, houve dificuldade por parte dos participantes do grupo. Então, juntos, definiu-se que um texto seria

uma leitura obrigatória, que todos deveriam ler, e o segundo, como leitura complementar.

### **5.3 Terceiro encontro**

O tema do terceiro encontro foi: os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da educação na atualidade. Para tratar dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, apoiou-se no capítulo seis do livro “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações” (SAVIANI, 2013), intitulado “Contextualização Histórica e Teórica da Pedagogia Histórico-Crítica”.

Para abordar os problemas da educação na atualidade, relacionando-os com a função social da escola e do professor nesta perspectiva teórica, utilizamos como leitura complementar o capítulo dois do livro “Um espectro ronda a educação e a escola pública” (ORSO, 2020), intitulado “Os desafios da pedagogia histórico-crítica face à devastação da educação e da escola pública.”

Os objetivos propostos para o encontro foram: Compreender o contexto histórico de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica; Esclarecer a denominação "histórico-crítica"; Identificar as contribuições de Karl Marx e outros autores marxistas para a Pedagogia Histórico-Crítica; Identificar as contribuições dos autores integrantes da "Escola de Vigotski" para a Pedagogia Histórico-Crítica; Discutir os desafios da educação na atualidade com base nos textos lidos e nas experiências do grupo.

Iniciou-se o encontro apresentando os objetivos e formando os grupos para retomada, destaques e discussão dos textos. Dessa vez, a maioria dos participantes realizou a leitura do texto, o que pode ter sido possível por se tratar de um texto curto e de aquele momento ter sido um período um pouco menos turbulento na escola.

Após a formação dos grupos, uma participante sugeriu que fossem apresentadas as questões norteadoras das discussões, para que os destaques fossem baseados nesta. Os outros participantes concordaram com a sugestão. Foi realizada a apresentação das questões e tecidos alguns comentários sobre elas, momento no qual explicou-se que a ordem para a discussão não precisaria seguir

a mesma colocada nos slides.

As questões elaboradas previamente foram: Qual o contexto histórico de elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica? Como ocorreu a denominação da Pedagogia Histórico-Crítica? Como as relações sociais devem ser consideradas de acordo com o método da Pedagogia Histórico-Crítica? Como se caracteriza a mediação para a Pedagogia Histórico-Crítica? Qual a importância dos conteúdos para a Pedagogia Histórico-Crítica? Quais são as fontes teóricas utilizadas por Saviani para a elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica? Quais são os desafios atuais para a elaboração de práticas docentes histórico-críticas na Rede Municipal de Educação de Guapirama?

Assim, o debate foi iniciado com destaque do trecho que trata sobre a denominação da teoria pedagógica:

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensado. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas enraizada na história. Foi assim que surgiu a denominação. Assim, atendendo à demanda dos alunos, ministrei, em 1984, a disciplina pedagogia histórico-crítica e, a partir desse ano, adotei essa nomenclatura para a corrente pedagógica que venho procurando desenvolver. (SAVIANI, 2013, p. 119).

Partindo do destaque, discutiu-se sobre o contexto da ditadura cívico-militar no Brasil, em que Saviani ministrava a disciplina na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Concluiu-se que, naquele contexto, uma disciplina com este nome, mesmo em uma universidade privada, não seria aceita pelo regime.

Debateu-se ainda sobre o movimento de maio de 1968, citado pelo autor. Os participantes não tinham conhecimento sobre este ou outro movimento jovem que tenha ocorrido ao redor do mundo neste período.

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das

diferentes criações teóricas e formas da consciência - religião, filosofia, moral etc. etc. - e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em toda a sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos). Ela não tem necessidade, como na concepção idealista da história, de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer constantemente sobre o solo da história real; não de explicar a práxis partindo da ideia, mas de explicar as formações ideais a partir da práxis material e chegar, com isso, ao resultado de que todas as formas e [todos os] produtos da consciência não podem ser dissolvidos por uma obra da crítica espiritual, por sua dissolução na "autoconsciência" ou sua transformação em 'fantasma', 'espectro', 'visões' etc., mas apenas pela demolição prática das relações sociais [*realen*] de onde provêm essas enganações idealistas; não é a crítica, mas a revolução motriz da história e também da religião, da filosofia e de toda forma de teoria. (MARX; ENGELS, 2007, p. 42-43).

Considerando a concepção de história em que se apoia nesta pesquisa, o entendimento do contexto histórico do período em que a teoria foi desenvolvida é fundamental. Para isso, conceituou-se brevemente o movimento jovem iniciado em Paris, em 1968. Foram tratadas algumas causas e reivindicações do movimento, como o fim da Guerra Fria e da Guerra do Vietnã, além do caso do Brasil, em que a principal reivindicação era o fim do regime cívico-militar, iniciado em 1964.

Ao tratar dos fundamentos teóricos, discutiu-se o método marxiano, no qual Saviani se baseou. Foram debatidos os conceitos: empírico, concreto, mediação e abstrato. Esses conceitos foram articulados aos apresentados no encontro anterior, em que foram apresentados os conceitos de síncrese e síntese, fundamentais para a compreensão do método da pedagogia Histórico-crítica.

O conceito de práxis também foi explorado, partindo do destaque:

É nesse sentido que procurei elaborar o significado de práxis a partir da contribuição de Sánchez Vázquez (1968), entendendo-a como um conceito sintético que articula a teoria e a prática. Em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer. Se o idealismo é aquela concepção que estabelece o primado da teoria sobre a prática, de tal modo que ela se dissolve na teoria, o pragmatismo fará o contrário, estabelecendo o primado da prática. Já a filosofia da práxis, tal como Gramsci chamava o marxismo, é justamente a teoria que está empenhada em articular a teoria e a prática, unificando-as na práxis. É um movimento prioritariamente prático, mas que se fundamenta teoricamente, alimenta-se da teoria para esclarecer o sentido, para dar direção à prática. (SAVIANI, 2011, p. 120).

A relação teoria prática foi discutida, reafirmando a necessidade de que o

trabalho docente deve ser visto como um trabalho intelectual e político, não apenas como uma atividade técnica. Foi mencionada a tentativa do governo estadual de transformar os professores da rede em executores de planos de aula. Partindo desse contexto de devastação da escola pública e de desvalorização do trabalho docente, o grupo reconhece este momento de formação como um ato de resistência.

Uma das participantes disse que estava no grupo colaborativo com o objetivo de compreender como alfabetizar os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, visto que, mediante o contexto da pandemia, não foram alfabetizados nas séries anteriores. Considerou-se importante que esta relação teoria-prática se faça presente durante as discussões, contudo, explicou-se que não se trata de uma resposta simples, pois a Pedagogia Histórico-Crítica não é, e não pretende ser, uma receita ou uma técnica para a resolução de problemas educacionais.

Mesmo não sendo um dos objetivos do encontro ou do grupo, a questão suscitada pela professora foi discutida. Pediu-se que comentassem como o processo de alfabetização destes alunos está acontecendo, então, ela explicou que foi produzida uma cartilha para que as crianças aprendessem, prioritariamente, as famílias silábicas.

Outros professores também comentaram sobre esta dificuldade, e nisso, percebeu-se uma angústia e busca por ajuda em suas falas. Explicou-se que este não é o foco da nossa pesquisa, mas que se entende que todo conteúdo deve ser considerado segundo suas dimensões. Para elucidação destas dimensões, foi utilizado o Anexo 9 da obra "Uma didática para Pedagogia Histórico-Crítica" (GASPARIN, 2012).

No caso da alfabetização, no contexto municipal, são priorizados os sons e o traçado das letras, sílabas ou palavras. Buscou-se demonstrar que as dimensões do conteúdo vão além dos aspectos técnicos ou reprodutivos. Solicitou-se o exemplo de uma palavra que os professores utilizam no contexto de suas aulas, para o qual a palavra "pato" foi sugerida.

Explicou-se que, neste caso, deveria partir de um contexto, como uma imagem ou um texto que abordasse questões sobre a vida dos patos, por exemplo. Partindo deste instrumento teórico poderiam ser abordadas várias dimensões, como: conceitual, histórica, social, política, estética, religiosa.

Cada uma dessas dimensões foi abordada, buscando deixar claro que, mesmo nos conteúdos que parecem simples, existem outras dimensões a serem trabalhadas. No processo de alfabetização, não se pode apenas treinar o traçado das letras e repetir os seus sons. Tratando-se deste caso atípico, de alfabetização no contexto pós-pandêmico, deve-se lembrar de não utilizar os mesmos instrumentos teóricos e práticos que se utiliza para alfabetizar crianças do primeiro ano, nem esquecer de que estes alunos têm o direito da aprendizagem dos conteúdos do ano em que estão matriculados, e estes devem ser considerados.

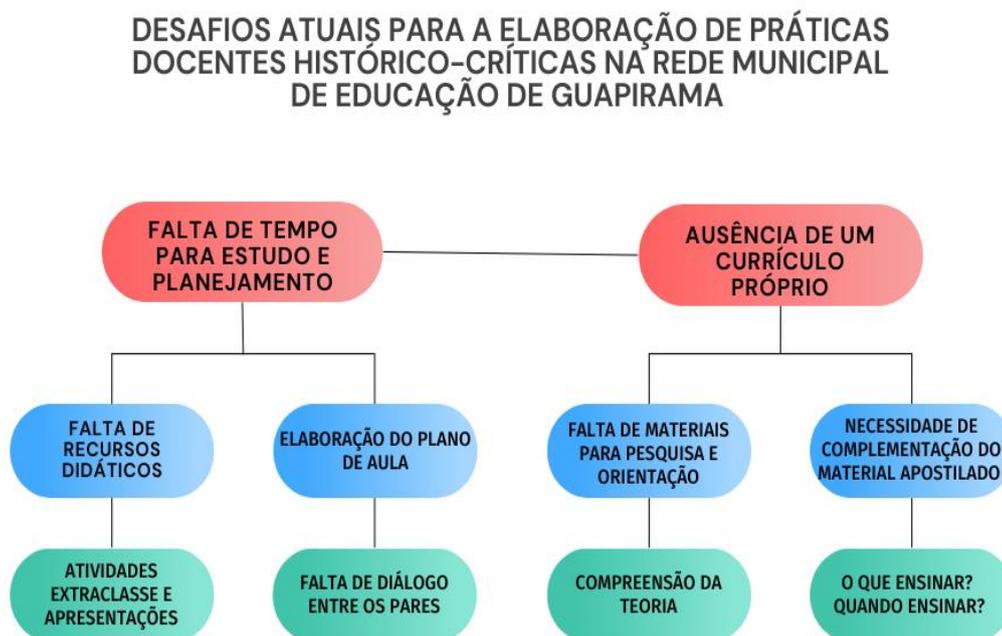
Entende-se que esta explicação poderia ter sido realizada de outra forma, com mais aprofundamento na explicação das fases de desenvolvimento da criança, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, por exemplo. Contudo, esta foi a forma encontrada para tentar oferecer algum tipo de ajuda e remediação para a angústia do grupo sobre a temática.

Para finalizar, os desafios atuais para a elaboração de práticas docentes histórico-críticas na Rede Municipal de Educação de Guapirama foram tratados. Os desafios apontados foram: falta de tempo para estudo e planejamento, falta de materiais, dificuldades em complementar o material didático utilizado e ausência de um currículo próprio.

Foi salientado sobre como esses problemas afetam a prática em sala de aula e como poderiam ser resolvidos. Percebeu-se que a necessidade de complementar o material, apresentada por algumas professoras, e a dificuldade em entender que o material apostilado deve ser visto como um recurso e não como o centro do trabalho pedagógico, estão diretamente relacionadas à falta de tempo para estudo e planejamento e à ausência de um currículo próprio.

Os dois desafios apontados parecem originar outras problemáticas citadas na coleta de dados, realizada por meio do Formulário de Prática Social Inicial, aplicado no primeiro encontro. Considerando estas respostas e discussões realizadas até o momento, foi elaborada a Figura 2.

**Figura 2 - Desafios atuais para a elaboração de práticas docentes histórico-críticas na Rede Municipal de Educação de Guapirama**



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O objetivo da esquematização desses desafios em formato de imagem é para que se possa visualizar a relação entre as problemáticas apresentadas, para refletir sobre a complexidade do trabalho educativo.

Vimos que a educação é um trabalho complexo que não se limita a uma relação entre professor e aluno. É uma relação entre professores e alunos mediados pelas condições e relações sociais de cada momento e de cada sociedade, sem esquecer, porém, da totalidade das relações nas quais o professor, o aluno e a escola estão inseridos. Neste sentido, a realização de um trabalho bem feito no interior de uma sala de aula, numa escola, exige e pressupõe a compreensão das inter-relações e das articulações entre as várias dimensões que o trabalho está envolvido. Isto, todavia, requer estudo, pesquisa e planejamento. (ORSO, 2015, p. 7).

A falta de tempo para estudo e planejamento pode ser explicada com base no Estatuto, Plano de Carreira, Cargos e Remuneração (PCCR) dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Educação do Município de Guapirama, a partir da Lei nº 680/2018, que divide a jornada semanal de trabalho do docente em atividades com alunos e de horas de trabalho pedagógico na escola. Um professor com jornada semanal de vinte horas deve dedicar quatorze horas em atividades com alunos (70%) e seis horas ao trabalho pedagógico exercidas na

escola em atividades coletivas (30%).

As horas de trabalho pedagógicas, chamadas de hora-atividade, destinam-se à preparação de aulas e avaliações, assim como a correção destas. Além disso, há um momento dedicado à formação continuada dos educadores, que deve ser utilizado para a discussão e reflexão do currículo e melhoria da prática docente, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar dos alunos. (GUAPIRAMA, 2018).

Considerando a definição apresentada pelo PCCR, o tempo de estudo e planejamento deveria ser utilizado para reflexão e, se possível, para a elaboração de um currículo próprio. Na discussão, concordou-se que, assim como a falta de diálogo entre os pares, a dificuldade de elaboração do plano de aula, o excesso de atividades extraclasse e a questão da falta de materiais também estão relacionadas com o tempo de antecedência do planejamento.

Atualmente, o plano de trabalho ou plano de aula, é realizado de forma fragmentada, dividido por aula, impossibilitando que sejam previstos os materiais a serem utilizados no final do bimestre, por exemplo, e que estes sejam adquiridos por meio de um processo licitatório.

A falta de material para pesquisa e orientação, a necessidade de complementação do material apostilado, a dificuldade de compreensão da teoria e de identificar qual conteúdo ensinar e quando ensinar demonstram, antes de tudo, a fragilidade das formações recebidas entre os anos de 2012 e 2020, assim como as ofertadas a partir do ano de 2021, quando iniciou-se a tentativa de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

Quanto à ausência do currículo próprio, é necessário pensar que este documento faz parte do contexto escolar e social. Considerando que a educação escolar é um instrumento de humanização, apropriação da cultura, de desenvolvimento das funções psicológicas, especificamente humanas, nos indivíduos, afirma-se a importância do currículo escolar para o desenvolvimento humano. Entende-se que sua elaboração é uma necessidade para a rede municipal, assim como o investimento em formação continuada. (MALANCHEN; ANJOS, 2013).

#### 5.4 Quarto encontro

Iniciou-se este encontro apresentando o tema e retomando o cronograma, de forma que foram identificados os temas a serem tratados nos próximos encontros. A partir do 4º encontro foram abordadas as questões referentes à didática e ao planejamento docente na perspectiva histórico-crítica. Realizou-se uma breve sondagem das concepções iniciais de didática, apresentadas pelos participantes.

Com o objetivo de identificar o que os participantes já sabiam sobre o conteúdo, solicitou-se que cada um escrevesse em um pequeno pedaço de papel uma resposta para a pergunta: “O que é didática?”. Enfatizou-se que não existe resposta certa ou errada, que as respostas poderiam ser anônimas e aqueles que não se sentissem confortáveis não precisariam compartilhar suas respostas com o grupo. As respostas foram organizadas no Quadro 8.

**Quadro 8 - Concepções iniciais de didática**

Nº do participante	Resposta
01	A arte de ensinar.
02	Didática se preocupa com a prática docente.
03	A técnica de ensinar.
04	É o método de ensinar. Meio utilizado no processo de ensino e aprendizagem.
05	A didática está relacionada com as metodologias e ferramentas que o professor faz uso na sua prática, em outras palavras é a forma e os meios que faz uso para ensinar.
06	Didática são diversas formas de ensinar. Como o professor vai ensinar os seus alunos, qual o método vai utilizar para alcançar os objetivos propostos.
07	A didática compreende os processos e formas para desenvolver os meios educacionais, especificamente o processo de ensino e aprendizagem.
08	Didática é a forma de ensinar.

09	É a maneira ou método que o professor utiliza em suas aulas para transmitir aos alunos o conhecimento.
10	São formas científicas para melhorar a prática em sala de aula.
11	É a forma como devemos trabalhar algo! As técnicas utilizadas.
12	É ser coerente com aquilo que acredita.
13	Didática é a arte de ensinar.

**Fonte: Elaborado pela autora (2022).**

Após a leitura das respostas dos participantes foi realizada uma breve contextualização sobre a didática da Pedagogia Histórico-Crítica e o caminho teórico percorrido até o momento. Iniciou-se com a obra de Gasparin (2012), o pioneiro no estudo da didática nesta perspectiva. Esclareceu-se que a primeira edição da obra foi publicada no ano de 2002 e ao longo destes anos, alguns grupos localizados em universidades públicas e privadas, em todo Brasil têm se dedicado ao estudo da temática.

Considerando o tempo de desenvolvimento do grupo e as limitações de uma pesquisa de mestrado, escolheu-se iniciar com o artigo “Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar”, escrito por João Luiz Gasparin e Maria Cristina Petenucci (2014). O texto apresenta uma síntese dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da didática proposta por Gasparin (2012), para que, conhecendo o pensamento de Gasparin, se possa, no próximo encontro, entender as críticas feitas pelos autores.

Ao concluir esta discussão inicial, foram apresentados os objetivos do encontro: identificar as contribuições de João Luiz Gasparin para a didática da Pedagogia Histórico-Crítica; compreender se proposta didática feita por Gasparin é viável e aplicável em nosso município; discutir os fundamentos da teoria histórico-crítica com ênfase na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski; analisar e discutir os passos estruturados por Gasparin (2012) em sua tentativa pioneira de elaboração de uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.

Apresentou-se uma biografia resumida do Prof. Dr. João Luiz Gasparin e realizou-se a leitura do prefácio escrito por Demerval Saviani. O texto trata da

origem da obra, em uma conversa informal, e de sua importância para o desenvolvimento teórico dos estudos iniciados por ele.

Na sequência, foram organizados os grupos e realizada a leitura das perguntas norteadoras propostas para o encontro: Qual a relação entre a teoria Histórico-Crítica e a teoria Histórico-Cultural de Vigotski? Existem diferenças no método proposto por Saviani no livro "Escola e Democracia" (SAVIANI, 2012), discutido no segundo encontro e na proposta metodológica feita por Gasparin? Quais? A proposta didática de Gasparin (2012) é aplicável na Rede Municipal de Educação de Guapirama? Como isso poderia ser feito? Quais são os limites e possibilidades para esta ação?

Diferentemente dos encontros anteriores, os participantes disseram que não havia necessidade de tempo para a retomada e destaque dos textos. Acredita-se que, no decorrer dos encontros, tenha acontecido uma adaptação ao modelo do grupo e à estrutura dos textos acadêmicos. Desse modo, iniciou-se a leitura e discussão dos destaques realizados previamente, em que o primeiro trecho apresentado foi sobre a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural:

A Psicologia que embasa a Pedagogia Histórico-Crítica é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 05).

A psicologia Histórico-Cultural é pouco conhecida pelos participantes do grupo, por isso, comprometeu-se a realizar, no futuro, outros estudos que permitam aprofundamento sobre o assunto. Mesmo com esta dificuldade, foi possível ter uma visão introdutória da teoria, pois o texto apresenta uma linguagem bastante acessível.

Foi realizada a leitura e o debate de dois destaques sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). No primeiro, trata-se da conceituação a partir de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal Real e Potencial, assim explicados pelos autores:

Vigotski construiu a teoria da zona de desenvolvimento proximal, tendo por finalidade explicar como a aprendizagem gera desenvolvimento. Através de exemplos afirma que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem (SCALCON, 2002, p. 59). Nesse contexto, para Vigotski, não existe somente um nível de desenvolvimento, mas no mínimo dois: o real e o potencial. Nível de desenvolvimento real é aquele em que a criança é capaz de solucionar problemas sozinha, sem a ajuda de terceiros. Nível de desenvolvimento potencial é aquele em que as crianças dependem da colaboração e do auxílio de outras pessoas para encontrar as soluções. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 07).

No segundo trecho selecionado, os mesmos autores articulam a discussão sobre as zonas de desenvolvimento com contexto escolar:

A zona de desenvolvimento proximal é importantíssima no âmbito escolar, pois é nela que ocorrem as intervenções de outras pessoas e do meio físico no desenvolvimento humano. Portanto, a educação representada pelo professor, é aquele no qual a criança mantém interações permanentes na escola, e este tem o dever de conhecer os níveis de desenvolvimento dos alunos, oportunizando-lhe assim dirigir o ensino para estágios mais avançados, direcionando os educandos para sua força potencial. (GASPARIN; PETENUCCI, 2014, p. 08).

A partir dos dois destaques acima, foi debatida a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem e sobre como ocorre nos cinco passos propostos por Gasparin (2012). Conversou-se sobre a Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social final, identificando alguns pontos que poderiam ser incluídos na prática como docentes e outros considerados incompatíveis com a realidade ou com a compreensão atual da pedagogia Histórico-Crítica.

A forma com que a Prática social inicial é descrita no texto parece compatível com a forma de trabalho realizada no contexto em que os professores estão inseridos, podendo ser adaptada e utilizada nas aulas. Contudo, a descrição feita pelo autor é vista como uma possibilidade de ação e não como uma regra ou uma etapa que deve ser realizada em dois momentos sequenciais: o anúncio do conteúdo seguido do diálogo com os alunos.

Quanto à Problematização, concorda-se que as dimensões dos conteúdos devem ser exploradas, mas discorda-se que este processo precisa necessariamente ocorrer por meio de perguntas, como o exposto pelos autores. Quanto à Instrumentalização, Catarse e a Prática social final dos conteúdos,

entende-se os procedimentos indicados como uma possibilidade em meio a tantas outras formas de organização de uma aula. Para o grupo, os momentos devem ser considerados, porém, não há necessidade de que sejam organizados em uma ordem cronológica e sequencial.

Após esta roda de conversa, vários participantes manifestaram-se, visto que, para eles, o texto lido e discutido esclareceu as dúvidas em relação à utilização da Pedagogia Histórico-Crítica na própria prática docente. Contudo, ao analisar os modelos propostos por Gasparin (2012), identificou-se que não se adequam à realidade educacional dos professores, por serem planejamentos extensos e que dividem a metodologia em momentos distintos.

Percebe-se que se fossem utilizados estes modelos, levaria à repetição em dois ou mais itens. Conversou-se sobre estes modelos e sobre o modelo atual de planejamento dos professores e identificou-se que o modelo utilizado pela Rede não estabelece critérios de avaliação e que a avaliação é vista apenas como uma prova escrita, que o aluno deve realizar a cada bimestre. Para as turmas que não realizam este modelo de prova, com o objetivo da somatória da nota bimestral, a avaliação não é considerada no momento do planejamento.

Identificando este problema no atual modelo de planejamento e tendo como base o método da Pedagogia Histórico-Crítica e os fundamentos da didática discutidos neste e no próximo encontro, o produto do grupo será um novo modelo de planejamento elaborado pelo próprio grupo. Este novo formato será proposto para a utilização do restante do colegiado, colaborando para o processo de implantação da teoria educativa na rede municipal.

## **5.5 Quinto encontro**

No quinto encontro foram discutidos dois textos: “Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019) e “Planejamento escolar em tempos de precarização da educação” (ORSO, 2015).

Iniciou-se com a apresentação dos textos e dos objetivos, que foram: identificar as críticas e os limites da obra da proposta realizada por João Luiz Gasparin (2002); entender as partes que compõe o planejamento educacional e

suas especificidades; discutir sobre a tríade conteúdo\forma\destinatário; compreender quais são as especificidades da rede municipal; e definir as partes que deverão fazer parte do modelo de planejamento elaborado pelo grupo.

Na sequência, foram apresentadas as questões norteadoras: Quais críticas ou ressalvas devemos fazer ao utilizar os cinco passos propostos por João Luiz Gasparin (2012)? Quais são as fases que compõem o planejamento educacional? O que devemos considerar no momento do planejamento? O que é a tríade conteúdo\forma\destinatário? Como isso interfere no nosso planejamento? Quais são as especificidades da rede municipal de ensino de Guapirama? Quais itens deverão fazer parte do modelo de planejamento elaborado pelo grupo?

Retomou-se os passos propostos por Gasparin (2012) e discutiu-se sobre as críticas e contribuições feitas por outros autores ao longo destes vinte anos. Para o grupo, o principal problema é quanto à sequência de passos e a apresentação deles no modelo de planejamento proposto pelo autor.

O problema central que encontramos em Gasparin (2002) é exatamente no que se refere à questão do método dialético e sua respectiva expressão no movimento de superação da síntese em direção à síntese pela mediação da análise no processo de transmissão e assimilação de conhecimentos na educação escolar. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 07).

Mesmo realizando esta crítica, os participantes relataram que antes de conhecer a proposta didática de Gasparin (2012) tinham dificuldade de visualizar como utilizar a Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática docente ou de identificar se o que estavam fazendo estava de acordo com a corrente teórica.

Durante a discussão dos textos buscou-se relacioná-lo com as práticas docentes atuais e o modelo de planejamento utilizado, suas limitações e mudanças necessárias. Enfatizando que devemos dedicar para alcançar a:

[...] elaboração de práticas pedagógicas que levem em conta, de maneira articulada, os conteúdos de ensino (gênese, estrutura e desenvolvimento), as formas (procedimentos, recursos, tempos, espaços) e os destinatários (especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos). Para tanto, tais práticas devem estar alicerçadas no método dialético. (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 17).

Na atual estrutura do planejamento utilizado pela Rede existe uma lacuna no

item metodologia, descrita de forma superficial. A metodologia, por uma questão cultural da Rede, é entendida como a apresentação das páginas do material apostilado a serem trabalhadas ou outros recursos didáticos a serem utilizados naquela aula. Ao refletir sobre o item, foi verificado que, da forma como é feito atualmente está representando uma lista de recursos didáticos e não os procedimentos de ensino.

Os recursos didáticos devem ser apresentados na metodologia, contudo, é preciso ficar claro que recursos didáticos e metodologia de ensino não são sinônimos. O item metodologia pode ser entendido como um espaço dedicado à definição das estratégias de trabalho, explicação de como os conteúdos propostos serão trabalhados e a forma utilizada para atingir os objetivos, pois cada um exige uma estratégia de trabalho específica (ORSO, 2015).

Seguindo a discussão sobre o trabalho docente, realizou-se a leitura do destaque:

O plano de trabalho docente, apesar de ser o objeto central de nossa preocupação deste texto, de acordo com o raciocínio desenvolvido até aqui, não deve ser compreendido como algo isolado e fechado em si mesmo. A ele articulam-se os Planos de Ensino, a Proposta (plano) Curricular, o Plano Municipal (PME), Plano Estadual (PEE), o Plano Nacional de Educação (PNE) e até mesmo o Plano Internacional (orientado pela UNESCO). Contudo, de acordo com uma compreensão mais adequada, nem se poderia propriamente falar de um PME ou em um PEE. É ridículo se falar de um plano desse tipo. Na verdade, um verdadeiro projeto de educação não deveria voltar-se para uma nação, um estado, um município ou uma escola, mesmo que seja lá que ele esteja alicerçado e se realize concretamente. Deveria, isto sim, estar direcionado para a formação de um determinado tipo de homem, para uma determinada forma de organização e de produção da vida social, ainda que isto ganhasse contornos e características de acordo com determinados locais, condições e épocas. Dentro desta perspectiva, o trabalho que se executa no interior de uma sala, de uma escola, não pode fechar-se em si mesmo, deve ter presente o tipo de homem e de sociedade que se tem e o tipo de homem e de sociedade que se quer construir. (ORSO, 2015, p. 271).

Observa-se mais uma lacuna no planejamento educacional da Rede Municipal de Educação de Guapirama, que não instrui os professores a organizarem Planos de Ensino para as disciplinas que lecionam. Entende-se que isto só poderá ser resolvido com a elaboração de um currículo próprio, que dará origem aos Planos de Ensino e que nortearão a seleção dos conteúdos para os Planos de Trabalho Docente.

## 5.6 Sexto encontro

Iniciou-se com a retomada dos combinados do último encontro, em que foram anotados no quadro os itens que fariam parte dos planejamentos elaborados pelo grupo. Os tópicos apontados foram: nome do professor, data e carga horária da aula, disciplina, turma, unidade temática, códigos alfanuméricos (CREP), objetos de conhecimento, objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia, referências e observações (opcional).

Dos itens mencionados, destaca-se e discute-se com maior atenção a metodologia. Os participantes consideraram que esta é uma etapa em que é preciso aprofundamento para a elaboração do Plano de Trabalho Docente. Entende-se que, para a realidade estudada, não há necessidade de descrição dos cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica na metodologia, como no “Esquema do projeto de trabalho docente-discente na perspectiva histórico-crítica” elaborado por Gasparin (2012). Isso pois,

Como se sabe, na proposição do método pedagógico histórico-crítico, Saviani (2008) anuncia cinco passos que, na condição de momentos articulados e interdependentes, devem organizar o trabalho pedagógico. Todavia, tais momentos são prerrogativas do método, não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização das ações de ensino, tampouco a organização temporal de uma suposta sequência didática da aula. (LAVOURA; GALVÃO, 2021, p. 13).

Definindo a questão da estrutura do plano, passou-se a debater como isso poderia ser realizado na prática docente. Concordou-se que o processo de planejamento deve ser permeado por reflexões, para que a visão quanto a este processo seja alterada. Na realidade estudada, atualmente o plano de aula é visto como uma função estritamente burocrática, algo técnico e que precisa ser cumprido. Não são consideradas as especificidades do ato educativo, que não é uma ação mecânica, e que não conseguimos prever imprevistos e dificuldades que podem alterar o curso da aula.

Com esse entendimento de alguns pedagogos, foram vivenciados momentos de conferência do material apostilado, em que verificações das atividades realizadas em cada aula foram feitas. Considerou-se: erro ou falha do professor, caso as atividades propostas não sejam realizadas no dia proposto, ou

realizadas de forma parcial.

O processo de planejar é um ato que envolve dois momentos articulados entre si. Um é o da elaboração, da racionalização, da antecipação dos possíveis resultados e o outro é o da operacionalização, da colocação do plano em ação, da realização. Uma observação importante a se fazer é que a execução não deve ser compreendida como adaptação ou transposição mecânica de uma etapa a outra, como se o plano fosse uma espécie de carimbo que se aplica, que se imprime em todos os lugares da mesma forma. O plano não deve ser compreendido como imutável, definitivo, pronto e acabado, mas sim como um indicativo, um referencial que pode estar sujeito a mudanças, adequações e alterações, se assim a realidade exigir. (ORSO, 2015, p. 267).

Foram organizados três grupos, em que cada um contou com a participação de um pedagogo(a) e um gestor (escola ou DMEC) de professores, divididos pelas especificidades de sua atuação. O primeiro grupo reuniu professores que ministram disciplinas específicas (História, Geografia, Inglês e Ciências). No segundo grupo reuniram-se os professores regentes do 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. O terceiro grupo, o mais heterogêneo, foi composto por professores da Classe Especial, Sala de Recursos Multifuncionais e do Contraturno.

Considerando a tríade destinatário-conteúdo-forma (MARTINS; MARSIGLIA, 2015), os grupos iniciaram a elaboração dos Planos de Trabalho Docente. Como primeiro critério para o planejamento, os três grupos estabeleceram a escolha de uma série/turma e, na sequência, a seleção de um conteúdo, previsto para o terceiro bimestre, para ser apresentado na aula.

A questão do conteúdo é bastante complicada para a Rede, pois não possui um currículo próprio, o que gera uma dificuldade para a seleção e sequenciação dos conteúdos a partir do CREP. Acredita-se que este seja o principal motivo pelo apreço dos professores pelo material apostilado, assim como pela necessidade de utilizá-lo como referência para o trabalho pedagógico.

[...] o que tem visto na realidade - mesmo em relação aos currículos que adotam os pressupostos teórico metodológicos da pedagogia histórico-crítica - é a apreensão de uma grande dificuldade em como *definir, identificar e selecionar os conteúdos específicos das áreas disciplinares*, assim como estabelecer um eixo de articulação curricular capaz de promover certa unidade entre os pressupostos, meios e fins entre as disciplinas. (TEIXEIRA, 2021, p. 88, grifo do autor).

Tendo o conteúdo definido, passou-se para a definição dos objetivos, para

em seguida definir as ações e recursos que seriam adotados. Determinar os objetivos significa definir prioridades, selecionando o que é válido e o que não é (SAVIANI, 2007). Os objetivos do CREP foram considerados, contudo, foram definidos outros específicos, de acordo com o que os professores esperam que o aluno assimile, assim como das dimensões do conteúdo selecionadas. Os objetivos e dimensões serão considerados também como critérios de avaliação, como forma de reflexão docente, verificando se os objetivos foram alcançados ou não.

O grupo 1, dos professores que lecionam disciplinas específicas, selecionou um conteúdo da disciplina de História, do 3º ano do Ensino Fundamental. Os docentes optaram por realizar seu planejamento por conteúdo, pois como a carga horária das disciplinas é menor, uma hora por semana, tem ocorrido uma fragmentação no planejamento realizado por aula. Desse modo, a carga horária estabelecida foi de três aulas e a apostila do sistema OPET foi utilizada como recurso didático em duas dessas aulas.

O grupo 2, dos professores regentes, selecionou um conteúdo da disciplina de Matemática, do 4º ano do Ensino Fundamental. A carga horária definida foi de seis horas, ou seja, o planejamento para uma semana de aula. Também utilizaram apostila do sistema OPET como um dos recursos didáticos para elaboração do planejamento. Os professores deste grupo relataram que estavam enfrentando dificuldades para visualizar o conteúdo de forma integral, assim como para definir os objetivos e verificar se tinham sido alcançados.

O grupo 3, dos professores da Classe Especial, Sala de Recursos Multifuncionais e do Contraturno, selecionou um conteúdo da disciplina de Matemática e a carga horária definida foi de duas aulas. Estes professores não costumam utilizar materiais apostilados, por conta das especificidades de seus alunos. Para trabalhar o conteúdo “Noção de adição de números inteiros” utilizam como recurso o Material Dourado.

Após a elaboração dos planos, foi realizada uma rodada de apresentações e autoavaliação dos grupos. Os três grupos relataram, durante suas apresentações, que por meio desta atividade prática, conseguiram visualizar a materialização do método pedagógico histórico-crítico em suas aulas. Os participantes concordaram que, mesmo sem a nomeação dos momentos que compõem o método, ou sua preparação por tópicos, conseguem localizar cada um deles em sua metodologia.

Outro ponto em comum foi o relato da percepção, na prática, das relações de interdependência entre os momentos do método pedagógico. A maioria dos participantes comentou que não entendia a nomenclatura destes momentos (prática social, problematização, instrumentalização e catarse) e que agora compreendem o significado destas e consegue articulá-las no planejamento e prática docente.

O encontro foi encerrado com os agradecimentos dos participantes e da pesquisadora. Os participantes comunicaram que gostariam que o grupo continuasse, pela relação de afeto construída nos encontros, reconhecimento dos avanços intelectuais do grupo e adaptação ao modelo formativo. Explicou-se que, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, existe uma previsão para a finalização, mesmo porque os cuidados éticos precisam ser considerados e os dados do grupo analisados.

Desse modo, definiu-se que o GCE PDPHC seria encerrado, mas que será criado um grupo de estudos colaborativo permanente para os professores da Rede Municipal de Educação de Guapirama. Foi acordado que no primeiro encontro do novo grupo, programado para a primeira semana de agosto, será realizada uma retomada das premissas de um grupo colaborativo, e que, a partir desta retomada, serão estabelecidos: datas, temas, textos, mediadores e relatores para os próximos encontros.

## **5.7 Avaliação do Grupo Colaborativo e autoavaliação dos participantes**

Após a finalização dos encontros, os participantes receberam um *link*, por meio do *WhatsApp*, para o preenchimento de um formulário eletrônico intitulado “Questionário de avaliação do GCE PDPHC e de autoavaliação dos participantes” (Anexo IV), com questões semiestruturadas. Assim como na coleta de dados inicial, esclareceu-se a importância das respostas ao formulário, contudo, reafirmou-se que poderiam se recusar a respondê-lo, ou respondê-lo de forma parcial.

O formulário, respondido por dezessete participantes, continha perguntas sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua implementação como prática docente e acerca do planejamento docente, assim como questões avaliativas sobre o grupo colaborativo e de autoavaliação dos participantes.

Ao questionar se pretendiam utilizar o modelo do plano de trabalho desenvolvido no grupo e se acreditavam que esta nova forma de planejar facilitaria sua prática como docente e propiciaria momentos de (auto)reflexão, todos responderam que sim. Por meio desta resposta verificou-se que as leituras e discussões sobre o planejamento na perspectiva teórica estudada atendem as necessidades da Rede e serão utilizados em sua prática docente.

Foram questionados também se consideravam viável, nas condições atuais, a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica em suas práticas. Esta era uma questão fechada, com as respostas sim, não e com a possibilidade de descrição no campo “outros”. Quinze pessoas responderam que sim e duas utilizaram campo “outros” para registrar suas respostas de forma descritiva. As respostas foram:

P12 - Acredito que sim, apesar de não estar na prática do magistério, penso que a PHC deve orientar a nossa prática na Gestão e acredito que é possível que oriente a prática docente da Rede Municipal.

P7 - É viável, mas envolve muito mais do que apenas vontade, interesse, material ou conhecimento, por isso a importância do grupo no sentido de pensar e elaborar estratégias coletivas, pois a PHC não se resume aos passos em sala de aula.

Por meio da segunda resposta apresentada na questão é possível identificar a compreensão da importância do trabalho coletivo, da necessidade de fundamentação teórica docente e que a Pedagogia Histórico-Crítica não se resume a passos cronologicamente estruturados a serem seguidos durante as aulas.

Para tanto, está claro que a realização de um trabalho educativo voltado para a transformação estrutural da sociedade, que possibilite transitar para uma sociedade socialista e comunista, tal como se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, exige que esteja fundamentado em uma sólida teoria filosófico-pedagógica, numa profunda consciência das relações e da totalidade sócio-histórica, calcado numa consciência de classe consistente, bem como, numa instrumentalização técnica, isto é, numa metodologia e numa didática adequadas à apropriação dos conhecimentos vivos. (ORSO, 2016, p. 107).

Ainda tratando das questões relacionadas à utilização da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora das práticas docentes, questionou-se: Você possui alguma dificuldade para utilização da Pedagogia Histórico Crítica como teoria norteadora de suas ações como docente? Quais? A principal dificuldade

elencada na questão foi a falta de tempo para estudo, pesquisa e planejamento. Esta é uma questão importante, que faz parte do processo de mercantilização da educação. Na medida em que professores estão cada vez mais sobrecarregados com funções burocráticas, corre-se o risco de se cair no espontaneísmo ou, ainda, de se submeterem ao uso de materiais prontos, que seguem os interesses da classe dominante, sem nenhum tipo de reflexão.

Se não bastasse a defesa da apropriação das ‘técnicas universais’ prescritas que subordinam o trabalho educativo a uma perspectiva conservadora de formação, os organismos empresariais ainda defendem que o professor não deveria sequer planejar suas aulas e sim executar o plano de ensino formado por ‘especialistas’ - a exemplo das organizações empresariais que vendem suas mercadorias a redes públicas de ensino. [...] Pode se dizer que a classe empresarial visa objetivar e operacionalizar o trabalho pedagógico da mesma forma como a burguesia incidiu no trabalho fabril, tal como propôs a pedagogia tecnicista, já analisada por Saviani (2006). (MARTINS; PINA, 2021, p. 48).

Entendendo que não existe uma única forma correta para o planejamento docente, ou um modelo a ser seguido, mas sim algumas formas e possibilidades de se planejar na perspectiva histórico-crítica, questionou-se: Como deve ocorrer o planejamento das ações docentes segundo a Pedagogia Histórico-Crítica? As respostas dos participantes foram organizadas no Quadro 9.

**Quadro 9 - Concepções do planejamento docente**

Nº do participante	Resposta
01	O planejamento das ações docentes deve: considerar a realidade do educando; trabalhar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade para contribuir para a formação integral do aluno, explorando todas as dimensões possíveis para cada conteúdo; estabelecer objetivos e critérios de avaliação que sejam significativos e que contribuam para a transformação da realidade do estudante a partir da conscientização; utilizar recursos e instrumentos variados, de desenvolvimento didático e avaliação, para proporcionar o empoderamento intelectual do educando, explorando as suas múltiplas possibilidades de compreensão e apropriação; ser repensado, reavaliado e replanejado sempre que necessário.

02	Por conteúdos.
03	Considerar no planejamento de ações e atividades o conteúdo a ser ensinado/aprendido, quem são nossos alunos e em como conduzir os alunos a níveis mais elevados de conhecimento.
04	Ao desenvolver o planejamento o docente deve pensar em como abordar a sua prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, catarse e a prática social final.
05	Para que ocorra o processo ensino aprendizagem precisa da prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.
06	De forma estruturada, com planejamento das ações.
07	Planejamento é algo norteador ao trabalho do professor, e o mesmo deverá considerar a realidade do educando e seu conhecimento prévio.
08	Primeiro criar um currículo.
09	Definir os objetivos a serem alcançados, partindo sempre daquilo que o aluno já traz como vivência e a partir daí ampliar seu conhecimento de mundo, passando do saber como base no senso comum para o saber sistematizado.
10	Ações vivenciadas tanto dos educadores como dos educandos.
11	As ações devem ser planejadas com antecedência e o planejamento deve seguir os 5 passos.
12	O planejamento deve possibilitar aos alunos a assimilação dos conhecimentos, sem ser conteudista, para que possam se desenvolver intelectual e culturalmente e participar da sociedade de forma crítica, sendo capazes de transformá-la. As aulas precisam ter intencionalidades claras, levando em consideração as especificidades dos estudantes.
13	O planejamento das ações docentes segundo a Pedagogia Histórico-Crítica deve acontecer contemplando os cinco momentos que o professor deve promover no processo pedagógico, para que o processo de ensino-aprendizagem tenha resultados satisfatórios: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

**Fonte: Elaborado pela autora (2022).**

Por meio das respostas identificou-se os cinco momentos propostos pela didática histórico-crítica. Sabe-se que este conhecimento não é suficiente para o trabalho na perspectiva estudada, por isso, os textos discutidos no grupo colaborativo foram além desses momentos. O conhecimento indissociável acerca do método e da teoria pode ser identificado nas respostas, assim como os elementos básicos de um plano de trabalho docente: conteúdo, formas, estratégias/metodologias e objetivos.

Nesses termos, assegura-se a indissociabilidade entre método e teoria no âmbito do materialismo histórico-dialético, afastando qualquer possibilidade de se discutir ou buscar desenvolver pretensas ações didáticas de caráter histórico-crítico apartadas de seus fundamentos, reduzindo as questões da didática a um estreito *como fazer na prática*. (LAVOURA; GALVÃO, 2021, p. 20, grifo do autor).

O reconhecimento da importância da descrição da metodologia e de estratégias para se alcançar os objetivos propostos também é um grande avanço para o grupo. Identificou-se no último encontro que a metodologia apresentada no plano de trabalho dos participantes se tratava da indicação das páginas da apostila a serem trabalhadas naquele dia/aula.

Para identificar as contribuições do GCE PDPHC para a Rede Municipal de Educação de Guapirama, foram realizadas duas perguntas. A primeira, uma questão fechada, tratou da relevância do grupo para a formação profissional dos participantes e as respostas foram apresentadas no Gráfico 1:

**Gráfico 1 - Relevância do GCE PDPHC para a formação profissional dos participantes**

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A utilização do grupo colaborativo como estratégia para formação continuada docente, articulado com a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, mostrou-se uma estratégia eficiente. Cada grupo é único, possui características próprias e problemas que pretendem ser discutidos de acordo com a realidade dos participantes. Porém, esta discussão não se situa apenas no campo prático, mas utiliza-se da teoria para discutir e resolver estes problemas, propiciando a efetivação da práxis docente.

Sabe-se que a utilização de grupos de estudo da Pedagogia Histórico-Crítica não é uma invenção e que esta é uma atividade espalhada por todo país, que já atinge números significativos. Os grupos de estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica têm sido organizados desde 2017, iniciando com um grupo pequeno de vinte e sete pessoas e tendo atingido no ano de 2019 a marca de 170 grupos, espalhados por todo Brasil. (SAVIANI, 2021). Sobre estes grupos Saviani explica que:

Tal atividade, entretanto, necessita ser ainda mais ampliada e consolidada, assumindo caráter permanente e alastrando-se por todo país, de modo a operar como um instrumento que visa converter cada escola em um espaço, no dizer de Gramsci (1968, p. 130), de luta 'contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna', criando elementos de uma 'instituição do mundo liberta de toda magia e bruxaria' e fornecendo o ponto de partida para o 'desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo' (SAVIANI, 2021, p. 132).

Entretanto, neste caso específico, o grupo colaborativo foi a opção didática escolhida pela possibilidade da escolha dos instrumentos teóricos, de acordo com os problemas apresentados pelos participantes no Formulário de Prática Social Inicial. Em um grupo de estudos existe a necessidade de um coordenador e no grupo colaborativo as responsabilidades são divididas entre os participantes. Propiciou-se, assim, “[...] a troca de experiências entre iguais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores.” (IMBERNÓN, 2011, p. 51).

## 6 CONCLUSÃO

O problema desta pesquisa emerge da prática como docente na Rede Municipal da Educação de Guapirama, em meio à tentativa de implementação e institucionalização da Pedagogia Histórico-Crítica. Considerando as diferenças entre os conceitos de implementação e institucionalização de uma teoria educacional, entende-se que no contexto atual é possível implementar a Pedagogia Histórico-Crítica como teoria norteadora do trabalho pedagógico de uma rede de ensino.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem se materializado como prática pedagógica de parte dos docentes da Rede Municipal de Guapirama, indicando que o processo de implementação é possível, mesmo mediante a atual situação de desvalorização da ciência e da profissão docente, de ausência de políticas públicas que incentivem a formação docente continuada e da tentativa de esvaziamento dos conteúdos propostos pela BNCC e o CREP, no caso do estado do Paraná.

A constatação de que a implementação é possível não significa que este seja um processo simples ou que tenha sido concluído durante o período de realização desta pesquisa. Entende-se que os avanços vivenciados ao longo dos vinte meses são significativos, mas ainda há muito para se construir, principalmente no que diz respeito à formação adequada aos docentes para a materialização da teoria.

Quanto ao processo de institucionalização, entende-se que não acontecerá de forma simultânea ao processo de implementação. A iniciativa, por parte do DMEC de Guapirama, de instrumentalização dos docentes para a teoria histórico-crítica, também apresenta um avanço para a institucionalização. Contudo, ainda não foram executadas ações específicas para a elaboração de uma proposta pedagógica que tenha a Pedagogia Histórico-Crítica como fundamentação teórica.

O fato de a implementação e a internacionalização não estarem acontecendo de forma simultânea não indica, necessariamente, um problema. Entende-se que a instrumentalização dos professores por meio de formações baseadas em pressupostos teóricos é mais importante para a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Educação de Guapirama do que a elaboração da proposta curricular.

A organização de uma proposta curricular, contrária ao esvaziamento de conteúdos proposto pela BNCC, que supere a concepção burguesa de educação e sociedade destinada à classe trabalhadora, é substancial para uma educação emancipatória que se almeja alcançar. Contudo, a elaboração de um currículo, por si só, não garante a materialização da Pedagogia Histórico-Crítica, correndo-se o risco da simplificação da teoria em passos esquematizados a serem utilizados para a aplicação dos conteúdos.

Para a materialização da teoria educativa são necessários esforços individuais e coletivos, principalmente que priorizem a formação docente. É nesse sentido que este trabalho buscou contribuir para o processo de implementação na referida rede de educação. Para conhecer outras pesquisas sobre a temática em estudo, realizou-se um levantamento bibliográfico, utilizando a metodologia da revisão integrativa de literatura, para assim desenvolver uma síntese atual das pesquisas sobre as temáticas em estudo.

Por meio da revisão integrativa de literatura, organizada em duas fases e duas perguntas norteadoras, foi possível ampliar o referencial teórico, planejar novas leituras e refletir sobre os caminhos a serem trilhados nas próximas etapas da pesquisa. Na primeira fase da revisão pode-se identificar algumas contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a elaboração de práticas docentes na Educação Básica em artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES/MEC.

Durante a primeira fase da revisão, as contribuições identificadas foram: a compreensão da realidade pelos professores e seu posicionamento em defesa da educação pública de qualidade e o conhecimento fundamentado em bases científicas. Para alcançar tais contribuições, a formação docente continuada é fundamental, porém, para tal, são necessárias formações baseadas em pressupostos teóricos que propiciem a compreensão do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-crítica.

A segunda fase de busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES/MEC. Nesta etapa foi possível conhecer as pesquisas recentes que investigaram as práticas docentes na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Básica e seus resultados. Além do mapeamento, contribuiu para melhor compreensão do método materialista e das fases da pesquisa-ação,

visando a criação de hipóteses e estabelecimento de estratégias para as próximas fases da pesquisa.

Para compreender o contexto histórico e os processos de formação que os docentes da Rede Municipal de Educação de Guapirama vivenciaram, apresentou-se o contexto educacional do município entre os anos de 2012 e 2020. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental, com base no livro de registros de certificados do DMEC. A partir da análise de vinte e seis formações, divididas em quatro categorias, identificou-se uma fragmentação, que aliada à ausência de um currículo próprio, tornou-se a replicação das técnicas, métodos e ideais de parte dos ideais de mercantilização da educação.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que foi ofertar, por meio de um grupo colaborativo de estudos, uma formação baseada em pressupostos teóricos acerca do planejamento na perspectiva histórico-crítica, foi necessário apropriar-se desses fundamentos primeiramente. Por isso, na quarta seção, foram apresentados os fundamentos teóricos que foram base para a organização dos conteúdos a serem discutidos no grupo colaborativo, tendo como foco a efetivação da práxis docente.

Com base nos fundamentos apresentados e na metodologia da pesquisa-ação, o GCE PDPHC foi organizado em seis encontros. Os dados discutidos na quinta seção foram coletados em duas etapas, por meio de formulários eletrônicos com questões semiestruturadas, e das observações realizadas pela pesquisadora no decorrer dos encontros.

No primeiro encontro do GCE PDPHC contou-se com a participação de vinte e oito professores. Ao longo dos encontros alguns desses participantes desistiram, por questões pessoais, dificuldade de deslocamento ou discordância da teoria e metodologia de estudo. Dessa forma, no sexto encontro havia vinte participantes, os quais demonstraram ter se identificado com o formato do grupo colaborativo de estudos e, por isso, se propuseram a organizar, coletivamente, um grupo permanente de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica na Rede Municipal de Educação de Guapirama.

O grupo de estudos da Rede Municipal de Educação de Guapirama conta com o apoio do DMEC e de duas escolas municipais para a realização dos encontros. Os encontros são mensais e tiveram início no mês de agosto de 2022,

organizados pelo colegiado. Em cada encontro um participante fica responsável pela mediação dos textos e outro pela relatoria, mas todos participam na organização das salas e do lanche, propiciando uma formação colaborativa.

Um dos objetivos da pesquisa foi a elaboração coletiva de um modelo de planejamento que se adeque ao referencial teórico estudado e às necessidades da rede municipal. Além do planejamento docente, discutiu-se sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da educação na atualidade. Ademais, tratou-se das diferentes concepções de didática e as contribuições de João Luiz Gasparin (2012), Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins (2019) e Paulino José Orso (2015).

Durante o último encontro do GCE PDPHC ocorreu a apresentação e discussão dos planos de trabalho docente elaborados pelo grupo. Foram elaborados três planejamentos diferentes, o que evidenciou que não existe uma receita pronta ou um manual para o planejamento, mas sim algumas possibilidades de organização, desde que considerem os elementos básicos de um planejamento e estejam em consonância com a teoria histórico-crítica.

A pergunta que norteou este trabalho foi: Quais as contribuições GCE PDPHC para a Rede Municipal de Educação de Guapirama? Buscou-se respondê-la com base nas respostas dos participantes ao Formulário de Prática Social Final. As respostas indicaram como pontos positivos: a possibilidade da troca de experiências e discussão entre os pares; discussão de assuntos importantes para a prática docente; definição coletiva das possibilidades para elaboração do plano de trabalho; linguagem bastante clara e de fácil compreensão; esclarecimento de dúvidas; mudança na concepção de planejamento; aumento do engajamento e interesse pela temática em estudo.

Ao analisar as respostas identificou-se que a pesquisa contribuiu para uma mudança na perspectiva dos participantes sobre o planejamento docente na perspectiva histórico-crítica. O único ponto negativo apresentado nas avaliações foi o curto período de realização do grupo e a indicação de que deveria ter maior duração. Desse modo, verificou-se que, mesmo mediante das dificuldades impostas aos trabalhadores que se dispõem a estudar e lutar contra o sistema de exploração burguês, todos os objetivos propostos foram alcançados.

Por fim, salienta-se que este é um esforço inicial para o registro do processo de institucionalização e implementação da Pedagogia Histórico-crítica na Rede Municipal de Educação de Guapirama. Este processo deve ser acompanhado e registrado, podendo ser referência para futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. A. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.
- ANDRÉ, M. Formar um professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BAGATIN, T. **Alfabetização em foco: uma análise do método fônico e sua ascensão no cenário nacional**. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf> Acesso em: 27 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 28 out. 2022.
- CAMARGO, T. L. de; CASTANHA, A. P. Pedagogia histórico-crítica em Francisco Beltrão-PR (1990-2014): caminhos e descaminhos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 98–117, 2018.
- DENICOL JUNIOR, S. **(Re)construção de saberes e práticas pedagógicas a partir de uma formação docente continuada**. 137 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle. Canoas, 2015.
- DUARTE, N. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. **Pro-Posições [online]**. 2019, v. 30. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0035>. Acesso em: 23 set. 2021.
- DUARTE, Newton. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In*: SILVA JUNIOR, C. A. da (org.). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 129-149.
- FAVARO, N. de A. L. G. Contribuições filosóficas e pedagógicas de Bogdan Suchodolski (1903-1992) para a educação da classe trabalhadora. **Interfaces da Educação**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 60–90, 2017. DOI: 10.26514/inter.v8i22.1572. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1572> Acesso em: 8 out. 2022.

FRANCO, A. F.; MENDONÇA, F. W. A apropriação da linguagem escrita: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *In: GALVÃO, A. C. et al. Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 02, 2021.

GAI, N. A. **Formação continuada a partir do “chão da escola”**: possibilidades e tensões de um processo participativo. 148 f. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

MARTINS, A.; PINA, L. D. Pedagogia Histórico-Crítica e a mercantilização da educação. *In: GALVÃO, A. C. et al. Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, v. 02, 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

GATTI, B. A. Formação de professores no brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 24 abr. 2022.

GATTI, B. A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. *In: ANDRÉ, M. Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** (Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo). v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, v.1: 1910-1920. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUAPIRAMA. **História do Município de Guapirama**. Disponível em: <http://guapirama.pr.gov.br/>. Acesso em: 13 jan. 2022.

GUAPIRAMA. **Nova organização das Escolas Municipais - 2021**. Disponível em: <http://guapirama.pr.gov.br>. Acesso em: 22 mar. 2022. a

GUAPIRAMA, Departamento Municipal de Educação. **Resolução nº 01/2021**. Guapirama, 2021b.

GUAPIRAMA. **Lei nº 680/2018**. Dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira, Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal de Guapirama, e dá outras providências.

GUAPIRAMA, Departamento Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Guapirama, 2015. Disponível em: [https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1179/160421085546\\_plano\\_municipal\\_de\\_educacao\\_pdf.pdf](https://www.controlemunicipal.com.br/inga/sistema/arquivos/1179/160421085546_plano_municipal_de_educacao_pdf.pdf) Acesso em: 27 out. 2022.

GESQUI, L. C. O IDEB como parâmetro de qualidade da Educação Básica no Brasil: algumas preocupações. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, p. 88–99, 2016. DOI: 10.18764/2178-2229.v23n3p88-99. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4088>. Acesso em: 20 set. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: **IBGE**, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guapirama/panorama>. Acesso em: 13 jan. 2022.

KASPCHAK, M. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

LAVOURA, T. N.; MARTINS L. M. A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação [online]**. 2017, v. 21, n. 62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>. Acesso em: 23 set. 2021.

LAVOURA, N.; MARSIGLIA, C. G. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva, [S. l.]**, v. 33, n. 1, p. 345–376, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2014v33n1p345. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p345>. Acesso em: 26 out. 2022.

LAVOURA, T. N.; GALVÃO, A. C. Fundamentos da didática histórico-crítica: superando limites e recolocando desafios. *In*: GALVÃO, A. C. *et al.* (orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. 1 ed. Campinas: 2021, v. 1, p. 7-12.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 22 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

LEONTIEV, A.N. **Activité, Conscience, Personnalité**. Moscou: Éditions du Progrès, 1984.

MALANCHEN, J.; ANJOS, R. E. dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 118–129, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9704. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9704>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MALANCHEN, J.; OLIVEIRA, A. D. O trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 86–102, 2022. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4331>. Acesso em: 4 out. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 15 - 26, mar. 2015. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/2079/1035>. Acesso em: 03 jul. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 28 out. 2022.

MARTINS, L. M. Pedagogia Histórico-Crítica: avanços e desafios no processo de consolidação. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 130–143, 2013. DOI: 10.9771/gmed.v5i2.9705. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 27 out. 2022.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n.

1, 2015.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Boitempo editorial, 2011.

PAULO NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, M. C. G; RAMOS; L. A. RUCKSTADTER, V. C. M. Pedagogia Histórico-Crítica, formação e práticas docentes na educação básica. In: PEREIRA, A. L *et al.* **Ágora**: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação: volume 6. Itapiranga: Schreiben, 2022. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/\\_files/ugd/e7cd6e\\_a7649aaecc87445db87d5f50849e247e.pdf](https://www.editoraschreiben.com/_files/ugd/e7cd6e_a7649aaecc87445db87d5f50849e247e.pdf). Acesso em: 26 out. 2022.

ORSO, P. J. Pedagogia Histórico-Crítica no campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. Bezerra (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

ORSO, P. J. Os desafios da pedagogia histórico-crítica face à devastação da educação e da escola pública. In: ORSO, P. J. **Um espectro ronda a escola pública**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ORSO, P. J. **A implementação da Pedagogia histórico-crítica: formas, exigências e desafios**. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

ORSO, P. J. Planejamento escolar em tempos de precarização da educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 265–279, 2015. DOI: 10.20396/rho.v15i65.8642710. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642710>. Acesso em: 10 jun. 2022.

PASSOS, L. F. Práticas formativas em grupos colaborativos: das ações compartilhadas a construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

PERRENOUD, P. **Construindo as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

POLON, G. X. P. **Identificação de lacunas na formação docente**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Histórico-Cultural. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2017.

RUCKSTADTER, F. M. M. Grupos escolares no Norte Pioneiro do Paraná (1910-1971). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 401–419, 2018. DOI: 10.20396/rho.v18i2.8652349. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652349>. Acesso em: 28 set. 2022.

SANTOS, C. M. C.; PIMENTA, C. A. M; NOBRE, M. R. Cu. A estratégia PICO para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2814/281421874023.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação no campo. *In*: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L.; BEZERRA, M. C. S. Bezerra (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Caracterização geral da Pedagogia Histórico-Crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Colóquio Internacional Marx e Engels - “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas Da Pedagogia Histórico-Crítica”**, v. 7, 2012a.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: GALVÃO, A.; LAVOURA, T.; MARTINS, L. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Prefácio. *In*: GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 26 out. 2022.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/1405>. Acesso em: 27 out. 2022.

SILVA, H. R.; HERMIDA, J. F. Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 177–195, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.45404. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/45404>. Acesso em: 31 mar. 2022.

SOUZA, A. S. **Educação Ambiental Crítica**: concepções e práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Jacarezinho, 2020. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-tcc/trabalhos-de-conclusao-2020-2021/19329-aline-sirlene-de-souza-2020/file>. Acesso em: 27 out. 2022.

SOUZA, V. L. T. de *et al.* Emoções e práxis docente: contribuições da psicologia à formação continuada. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 36, n. 110, p. 235-245, 2019. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010.

SUCHODOLSKI, B.; WOJNAR, I.; MAFRA, J F. **Bogdan Suchodolski**. Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, Recife, 2010.

TEIXEIRA, L. A. Pedagogia histórico-crítica, a questão dos conteúdos de ensino e o problema da área de conhecimento: contribuições iniciais e coletivas. *In*: GALVÃO, A. C. *et al.* (orgs.) **Pedagogia Histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia**. 1 ed. Campinas: 2021, v. 1, p. 7-12.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2002.

VEIGA, I, P. A. Apresentação. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.) **Lições de Didática**. 5 a ed. Campinas, SP: Papirus, 2012, p. 7–12. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

**ANEXOS**

## ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO  
NORTE DO PARANÁ - UENP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICAS DOCENTES HISTÓRICO-CRÍTICAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

**Pesquisador:** MARCELA CRISTINA GONCALVES DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52862121.6.0000.8123

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.127.211

#### Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 18/10/21), trata-se de um estudo ligado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação (CJ/UENP) que objetiva averiguar se a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica no município de Guapirama (Ensino Fundamental I) será possível e quais são os limites e possibilidades para esta ação. Para isso, será oferecida uma oficina de Planos de Trabalho Docente-Discente, em seis encontros. Para analisar os resultados, os participantes responderão a dois questionários (antes e depois das atividades).

#### Objetivo da Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 18/10/21), o objetivo primário da pesquisa é:

Analisar e discutir contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Básica a fim de elaborar uma oficina de Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico- Crítica.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 18/10/21), são elencados os riscos e os benefícios:

**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: 5.127.211

**Riscos:** Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. O participante poderá se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar opiniões durante os encontros. Poderá se sentir cansado ou estressado durante a leitura dos textos ou preenchimento dos formulários. As informações relacionadas ao estudo são confidenciais, porém há o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, tanto por meio da divulgação em pesquisas, quanto por acesso indevido das informações em meio digital. Para combater ou minimizar esses riscos, no momento da apresentação dos objetivos, o participante terá todos os esclarecimentos e tempo necessários para responder as questões. Quanto a confidencialidade, tomaremos todos os cuidados éticos para o tratamento das informações, como o emprego de codinomes e utilização de plataformas confiáveis e consolidadas no setor. Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão ou formulário, você terá total autonomia para recusar-se a responder, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

**Benefícios:** Com sua participação na oficina poderão conhecer mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria educativa que está em processo de implementação no nosso município. Dessa forma poderão adquirir conhecimentos que auxiliarão no trabalho como docentes, principalmente no que diz respeito a elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 18/10/21), trata-se de um projeto de mestrado profissional em educação, com orçamento próprio, cuja intervenção (presencial) está prevista para ser realizada em dezembro/2021.

#### **Critério de Inclusão:**

Professores do quadro próprio da Rede Municipal de Guapirama em efetivo exercício nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que derem seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### **Critério de Exclusão:**

Não participarão dessa pesquisa professores da Educação infantil mesmo que pertencentes quadro próprio da Rede Municipal de Guapirama, professores contratados por meio de teste seletivo, estagiários, funcionários da área administrativa e os professores do quadro próprio da Rede

**Endereço:** Rodovia BR 369, km 54

**Bairro:** Vila Maria

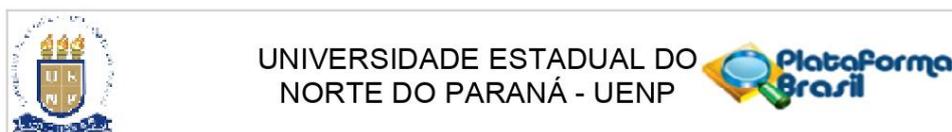
**CEP:** 86.360-000

**UF:** PR

**Município:** BANDEIRANTES

**Telefone:** (43)3542-8056

**E-mail:** cep@uenp.edu.br



Continuação do Parecer: 5.127.211

Municipal de Guapirama em efetivo exercício nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental que não derem seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Pesquisa com todas as exigências documentais: TCLE, autorização da escola, Ciência da coordenação do Programa, Folha de rosto assinada pelo diretor de Centro (CCHE/CJ).

**Recomendações:**

Não há

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Protocolo de pesquisa sem óbices éticos.

**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 deve-se 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_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1824858.pdf	18/10/2021 18:03:57		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ASSINADA.pdf	18/10/2021 18:03:00	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_2.pdf	17/10/2021 18:51:23	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PROGRAMA2.pdf	17/10/2021 18:26:59	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	17/10/2021 18:21:49	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_2.pdf	17/10/2021	MARCELA	Aceito

**Endereço:** Rodovia BR 369, km 54

**Bairro:** Vila Maria

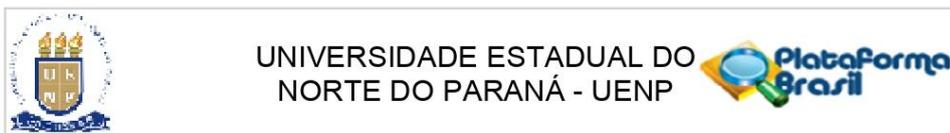
**CEP:** 86.360-000

**UF:** PR

**Município:** BANDEIRANTES

**Telefone:** (43)3542-8056

**E-mail:** cep@uenp.edu.br



Continuação do Parecer: 5.127.211

Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO_2.pdf	18:10:19	GONCALVES DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	PRATICA_SOCIAL_FINAL.pdf	27/09/2021 09:14:24	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito
Outros	PRATICA_SOCIAL_INICIAL.pdf	27/09/2021 09:08:11	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito
Outros	TERMO_ANUENCIA.pdf	27/09/2021 08:54:06	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	26/09/2021 18:46:08	MARCELA CRISTINA GONCALVES DE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

BANDEIRANTES, 25 de Novembro de 2021

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 II – 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.  
 Fone: (0\*\*43) 3527-1243.

**Pesquisadora Responsável:** Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira

**Endereço:** Rua Luiz Xavier Dias, 176.

**Bairro:** Portal da Alvorada II – Guapirama/PR.

**CEP:** 86465-000

**Fone:** (43) 99683-8385

**E-mail:** profe.marcela@outlook.com

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup>. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um convite especial a você, para participação voluntária na pesquisa “**Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades**”. Por favor, leia com atenção as informações abaixo 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

Pretendemos com esta pesquisa analisar e discutir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Básica a fim de elaborar uma oficina de Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica. Considerando que a Rede Municipal de Educação de Guapirama está passando por um momento de reestruturação do Currículo, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, a oficina e o dicionário de termos irão contribuir para instrumentalizar os professores para a realização do planejamento docente-discente.

#### PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Você está sendo convidado a participar de uma oficina de Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica.

Em nosso primeiro encontro serão apresentados a programação e objetivos da oficina. Nesse momento você reberá um *link*, o qual será direcionado para o preenchimento de um formulário com questões sobre sua prática docente e conhecimentos teóricos. A partir desse primeiro contato, os dados serão analisados e com base nas necessidades apresentadas alinharemos os textos a serem discutidos. Ao todo serão seis encontros, com duração de três horas cada, antes da realização dos encontros você deverá fazer a leitura dos textos propostos, estes irão nortear as discussões durante os encontros.

No segundo encontro apresentaremos o fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, professor Dermeval Saviani, o contexto histórico e as motivações que levaram à criação dessa teoria crítica da educação.

Durante o terceiro e quarto encontro serão abordados fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica bem como os desafios da educação na atualidade.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



### Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.  
Fone: (0\*\*43) 3527-1243.

A orientação, discussão e apresentação dos Planos de Trabalho Docente e Discente serão feitos durante o quinto e sexto encontros. Com a finalização da oficina você receberá um *link*, o qual será direcionado para o preenchimento de um formulário de auto avaliação, que posteriormente será utilizado para analisar e discutir os resultados obtidos.

Os materiais elaborados para a oficina formativa serão disponibilizados no formato de um ebook para que possam ser utilizados em sua prática docente.

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. Caso durante a participação nessa pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelos pesquisadores.

Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a 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 emocionais ou derivados de tensões ou situações constrangedoras durante os encontros ou divulgação da pesquisa.

#### RISCOS DA PESQUISA

Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. Você pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião durante os encontros. Pode se sentir cansado ou estressado durante a leitura dos textos ou preenchimento dos formulários.

#### INDENIZAÇÃO EM CASO DE DANOS

Caso você participante, vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do pesquisador.

Rubrica do pesquisador responsável

Rubrica do participante



### Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Rua: Pe. Melo, nº 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.  
Fone: (0\*\*43) 3527-1243.

#### **BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Com sua participação na oficina poderá conhecer mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria educativa que está em processo de implementação no nosso município. Dessa forma poderá adquirir conhecimentos que auxiliarão no seu trabalho como docente, principalmente no que diz respeito a elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente.

#### **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 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

Assim, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Eu \_\_\_\_\_

RG nº \_\_\_\_\_ li e concordo em participar dessa pesquisa.

Jacarezinho, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora Responsável

## ANEXO III – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

### Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

Olá! Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades", que tem como pesquisadora responsável a prof<sup>a</sup> Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira e está sendo realizada sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

A pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UENP sob o parecer número: 5.127.211, tem como principal objetivo analisar e discutir contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Básica a fim de organizar um Grupo Colaborativo de estudos sobre o planejamento docente na perspectiva Histórico-Crítica.

---

#### \*Obrigatório

1. Se possuir interesse em participar de nossa pesquisa, por favor, leia com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
*Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE))*
- Não tenho interesse em participar da pesquisa.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### Esclarecimento

Pesquisadora Responsável: Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira

Endereço: Rua Luiz Xavier Dias, 176.

Bairro: Portal da Alvorada II – Guapirama/PR.

CEP: 86465-000

Fone: (43) 99683-8385

E-mail: [profe.marcela@outlook.com](mailto:profe.marcela@outlook.com)

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Este é um convite especial a você, para participação voluntária na pesquisa "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades". Por favor, leia com atenção as informações abaixo 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

Pretendemos com esta pesquisa analisar e discutir as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Básica a fim de elaborar uma oficina de Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica. Considerando que a Rede Municipal de Educação de Guapirama está passando por um momento de reestruturação do Currículo, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, a oficina e o dicionário de termos irão contribuir para instrumentalizar os professores para a realização do planejamento docente-discente.

### PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Você está sendo convidado a participar de uma oficina de Planos de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica.

Antes de iniciarmos nossos encontros, você receberá, na instituição em que trabalha, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Deverá fazer a leitura deste documento, caso concorde com todos os termos deverá assiná-lo e rubricá-lo. Após esse preenchimento, receberá uma via assinada por você e pela pesquisadora, e rubricada em todas as páginas por ambos.

Em nosso primeiro encontro, via google meet, serão apresentados a programação e objetivos da oficina. Nesse momento você receberá um link e será direcionado para o preenchimento de um formulário eletrônico com questões sobre sua prática docente e conhecimentos teóricos.

Você deverá guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico enviado, e poderá se recusar a responder algumas das questões propostas, podendo deixá-los em branco.

A partir desse primeiro contato, os dados serão analisados e com base nas necessidades apresentadas alinharmos os textos a serem discutidos.

Ao todo serão seis encontros, com duração de três horas cada, antes da realização dos encontros você deverá fazer a leitura dos textos propostos, estes irão nortear as discussões durante os encontros.

No segundo encontro apresentaremos o fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, professor Dermeval Saviani, o contexto histórico e as motivações que levaram à criação dessa teoria crítica da educação.

Durante o terceiro e quarto encontro serão abordados fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica bem como os desafios da educação na atualidade.

A orientação, discussão e apresentação dos Planos de Trabalho Docente e Discente foram feitos durante o quinto e sexto encontros. Com a finalização da oficina você receberá um link, o qual será direcionado para o preenchimento de um formulário de auto avaliação, que posteriormente será utilizado para analisar e discutir os resultados obtidos.

Os materiais elaborados para a oficina formativa serão disponibilizados no formato de um ebook para que possam ser utilizados em sua prática docente.

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. Caso durante a participação nesta pesquisa, haja algum custo, ele será ressarcido pelos pesquisadores. Em caso de dano causado pela pesquisa ao participante, o mesmo terá direito a 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, assinado e rubricado em todas as páginas, por ambos, 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 emocionais ou derivados de tensões ou situações constrangedoras durante os encontros ou divulgação da pesquisa.

#### RISCOS DA PESQUISA

Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. Você pode se sentir desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião durante os encontros. Pode se sentir cansado ou estressado durante a leitura dos textos ou preenchimento dos formulários. As informações relacionadas ao estudo são confidenciais, porém há o risco de quebra de sigilo dos dados coletados, tanto por meio da divulgação em pesquisas, quanto por acesso indevido das informações em meio digital.

Para combater ou minimizar esses riscos, no momento da apresentação dos objetivos, você terá todos os esclarecimentos e tempo necessários para responder às questões. Quanto à confidencialidade, tomaremos todos os cuidados éticos para o tratamento das informações, como o emprego de codinomes e utilização de plataformas confiáveis e consolidadas no setor.

Mesmo assim, caso venha surgir algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma questão, você terá total autonomia para recusar-se a responder às questões ou formulários, podendo desistir em participar da pesquisa a qualquer momento sem que lhe cause qualquer prejuízo.

#### INDENIZAÇÃO EM CASO DE DANOS

Caso você participante, vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, terá direito à indenização, por parte do pesquisador.

#### BENEFÍCIOS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Com sua participação na oficina poderá conhecer mais sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, teoria educativa que está em processo de implementação no nosso município. Dessa forma poderá adquirir conhecimentos que auxiliarão no seu trabalho como docente, principalmente no que diz respeito à elaboração de Planos de Trabalho Docente-Discente.

Os encontros serão realizados via google meet e a coleta de dados por meio de formulários eletrônicos, dessa forma não terá riscos ou custos para deslocamento.

**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 | Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Consentimento, após esclarecimento

Eu li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e concordo em participar dessa pesquisa.

2. Você consente participar da pesquisa "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"?

*Marcar apenas uma oval.*

- Eu concordo em participar da pesquisa. *Pular para a pergunta 3*
- Eu não concordo.

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

3. Qual o seu endereço de e-mail?

Seu endereço de e-mail é importante para a validação do consentimento e para nos comunicarmos durante a realização da pesquisa.

Questionário

Obrigada por aceitar nosso convite! Agora, gostaria de saber um pouco sobre sua vida acadêmica. Vamos lá?

4. Nome completo: \*

5. Qual a sua identidade de gênero? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Mulher cisgênera <sup>1</sup>
- Homem cisgênero <sup>1</sup>
- Mulher Transexual/Transgênero <sup>2</sup>
- Homem Transexual/Transgênero <sup>2</sup>
- Não binário <sup>3</sup>
- Prefiro não dizer
- Outro: \_\_\_\_\_

6. Você realizou o curso de Magistério ou Ensino Normal? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim

7. Caso tenha cursado Magistério ou Ensino Normal, em que ano concluiu?

\_\_\_\_\_

8. Qual a sua formação acadêmica inicial - Graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Pedagogia
- História
- Geografia
- Letras
- Matemática
- Biologia
- Outro: \_\_\_\_\_

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

9. Em qual instituição realizou sua 1º Graduação? \*

---

10. Essa instituição é: \*

*Marcar apenas uma oval.*

Pública

Privada

11. Qual o ano de conclusão da sua 1º Graduação? \*

---

12. Possui outras graduações? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Não.

Sim, duas licenciaturas.

Sim, três licenciaturas.

Sim, quatro licenciaturas ou mais.

13. Você cursou pós-graduação lato sensu (especialização)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Não

Sim, apenas uma.

Sim, duas especializações.

Sim, três especializações.

Sim, quatro especializações ou mais.

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

14. Você cursou pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado)? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim. Mestrado.
- Mestrado em andamento.
- Mestrado e Doutorado.
- Doutorado em andamento.

15. Caso tenha cursado pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado), qual o título de seu trabalho de conclusão?

---

---

---

---

---

1 Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer.

2 Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer.

3 Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem mulher.

Vida profissional

Agora gostaria de saber sobre vida profissional!

16. Instituição em que trabalha atualmente: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Escola Municipal São Roque - EI EF.
- Escola Municipal Professora Maria Antonieta Nagib - EF.
- CMEI - Tia Bila.
- Departamento Municipal de Educação e Cultura.
- Outro: \_\_\_\_\_

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

17. Você sabe qual teoria pedagógica direciona o Projeto Político Pedagógico da escola em que atua? \*

---

18. O currículo da sua escola segue: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Base Nacional Comum Curricular - BNCC.
- Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP.
- Currículo próprio da Rede Municipal.

19. Em qual/quais turma(s) do Ensino Fundamental I está lecionando este ano? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- Sala de Recursos Multifuncionais.
- Classe Especial.
- Gestão escolar ou DMEC.
- Pedagogo (a).
- Outro: \_\_\_\_\_

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

20. Há quantos anos você trabalha como docente? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até dois anos.
- De três a cinco anos.
- De cinco a dez anos.
- De dez a vinte anos.
- Vinte anos ou mais.
- Trinta anos ou mais.

Conhecimentos  
teóricos/pedagógicos

Com base nas perguntas dessa seção poderemos entender as suas necessidades como docente. É muito importante que responda de acordo com seus conhecimentos. Lembrando que não existe resposta errada ;)

21. O que é educação pra você? \*

---

---

---

---

---

22. O que você sabe sobre a Pedagogia Histórico-Crítica? \*

---

---

---

---

---

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

23. Qual teoria educacional você mais se identifica? Costuma utilizá-la para o planejamento de suas aulas? \*

---

---

---

---

---

24. Em sua opinião, o planejamento das ações realizadas em sala de aula é importante? Porque? \*

---

---

---

---

---

25. Como você costuma organizar seu planejamento? Consegue planejar suas ações através dele ou toma as decisões no decorrer das aulas? \*

---

---

---

---

---

26. O que leva em consideração ao planejar suas aulas? \*

---

---

---

---

---

28/10/2022 06:05

Pesquisa: "Práticas docentes histórico-críticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: limites e possibilidades"

27. Quais são as principais dificuldades encontradas em sua prática e planejamento docente? \*

---

---

---

---

---

28. O que você gostaria de saber sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e/ou o planejamento docente? \*

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO IV – PRÁTICA SOCIAL FINAL

28/10/2022 06:06

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E...

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E DE AUTOAVALIAÇÃO DOS PARTICIPANTES

---

\*Obrigatório

1. Você pretende utilizar o modelo de plano de trabalho/aula desenvolvido no grupo? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

2. Você acredita que esta nova forma de planejar irá facilitar sua prática como docente e propiciar momentos de (auto) reflexão? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não  
 Outro: \_\_\_\_\_

3. O que você entende por “educação” hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial? \*

---

---

---

---

---

4. O que você entende por Pedagogia Histórico-Crítica hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial? \*

---

---

---

---

---

5. Você acha que, nas condições atuais, a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática como docente é viável? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

6. Como deve ocorrer o planejamento das ações docentes segundo a Pedagogia Histórico-Crítica? \*

---

---

---

---

---

7. Em sua opinião, quais são os elementos fundamentais para o Plano de Trabalho Docente? \*

---

---

---

---

---

8. Você já tinha participado de um grupo de estudos antes? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

9. Você possui alguma dificuldade para utilização da Pedagogia Histórico Crítica \*  
como teoria norteadora de suas ações como docente? Quais?

---

---

---

---

---

10. O Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento docente na perspectiva \*  
histórico-crítica foi relevante para sua formação profissional?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

11. Como você avalia o Grupo colaborativo de estudos sobre o planejamento \*  
docente na perspectiva histórico-crítica? Quais foram os pontos positivos e/ou  
negativos?

---

---

---

---

---

28/10/2022 06:06 QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS SOBRE O PLANEJAMENTO DOCENTE E...

12. Quais temáticas você gostaria que fossem abordadas em outras formações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica?

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ANEXO V – INFORMATIVO SOBRE O GRUPO DE ESTUDOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GUAPIRAMA



Informativo: n.º 03/2022

Guapirama, 26 de Julho de 2022

A/C: Colegiado da Rede Municipal de Educação

Assunto: Grupo de Estudos

Venho por meio deste, convidar o Colegiado da Rede Municipal de Educação para participar de um Grupo de Estudos para fundamentação teórica e prática, numa perspectiva crítica, acerca do processo de ensino e aprendizagem para as etapas: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

O projeto surgiu a partir das discussões desenvolvidas no Grupo Colaborativo, Produto da pesquisa de Mestrado em Educação, proposto pela Professora Marcela, nas quais evidenciou-se a necessidade de aprofundamento nos estudos sobre teorias educacionais, métodos e metodologias de alfabetização, processo de desenvolvimento motor e intelectual, fundamentação teórica crítica, bem como a intensificação da práxis.

O Grupo de Estudos será organizado em encontros mensais de 3 a 4 horas de estudos, as quais serão contabilizadas como Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, conforme previsto na Seção III do Capítulo IX da Lei Municipal n.º 680/2018. Será certificado pelo Departamento Municipal de Educação.

Segue o cronograma e programação que pode sofrer alterações conforme discutidas nos encontros.

DATA	HORÁRIO	LOCAL	TEMÁTICA	RESPONSÁVEL
16/08	A partir das 17h30	Escola São Roque	Práticas formativas em grupos colaborativos de estudos  Teorias Críticas da Educação	Aline e Marcela  Luciana, Éder e Adrieli
14/09	A partir das 17h30	Escola Maria Antonieta	Apresentação e discussão dos dados obtidos sobre o papel da equipe gestora na construção e implementação do currículo das escolas municipais	Rosana
20/10	A partir das 17h30	Escola São Roque	Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural	Gesmilher
21/11	A partir das 17h30	Escola Maria Antonieta	Experiências práticas com a Pedagogia Histórico-Crítica	Nadiele e Prof. Jefferson da Escola Municipal José A. F. Telles de Castro

Rua Joaquim Vieira dos Santos nº 870 - Fone (43) 3573-1120 – 9 9113-5679 E-mail: dptoeducacao@guapirama.pr.gov.br



Sem mais para o momento, agradeço.

  
 Luciana Helena de Oliveira Viceli  
 Diretora do Departamento Municipal de Educação e Cultura  
 Decreto N.º 2.153/2021