

**CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DE UM
GRUPO COLABORATIVO DE ESTUDOS**

**CONTRIBUTION OF UNIVERSITY EXTENSION TO THE CONTINUING
EDUCATION OF TEACHERS: AN ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF A
COLLABORATIVE STUDY GROUP**

Marcela Cristina Gonçalves de Oliveira¹
<https://orcid.org/0000-0002-5754-4258>

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter²
<https://orcid.org/0000-0001-6072-3700>

Recebido em: 03 set. 2024.
Aceito em: 17 dez. 2024.

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado profissional cujo objeto de estudo é um grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Guapirama - PR e suas práticas docentes. As reflexões apresentadas 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 as contribuições do Grupo Colaborativo de Estudos Sobre o Planejamento Docente Perspectiva Histórico-Crítica (GCE PDPHC) para a Rede Municipal de Educação de Guapirama? 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. Foi possível verificar que a utilização do grupo colaborativo para formação continuada docente, articulado com a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, é uma estratégia eficiente. A pesquisa contribuiu ainda para uma mudança na perspectiva dos participantes sobre o planejamento docente na perspectiva histórico-crítica.

¹ Mestra em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP). E-mail: profe.marcela@outlook.com

² Doutora em Educação. Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Jacarezinho (UENP). E-mail: vanessaruckstadter@uenp.edu.br

Palavras-chave: Educação Básica. Formação Continuada de Professores. Grupo Colaborativo de Estudos. Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This article is the result of professional master's research whose object of study is a group of teachers from the Municipal Education Network of Guapirama - PR and their teaching 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 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. It was possible to verify that the use of the collaborative group for continuing education teachers, articulated with the theoretical foundation of Historical-Critical Pedagogy, is an efficient strategy. The research also contributed to a change in the participants' perspective on teaching planning from a historical-critical perspective.

Keywords: Elementary Education. Continuing Education of Teachers. Collaborative Study Group. Critical-Historical Pedagogy.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida em um Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional. Ela teve como objeto de estudo as práticas docentes de um grupo de professores da Rede Municipal de Educação de Guapirama – PR. Foi realizada entre os anos de 2021 e 2022, período em que houve uma mudança na gestão do Departamento Municipal de Educação e Cultura (DMEC) e que se adotou a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como teoria que fundamenta o trabalho pedagógico.

Em meio aos desafios para a implantação e implementação de uma teoria contra-hegemônica, uma dificuldade identificada na rede foi a ausência de conhecimento dos professores relativo à PHC e a outras teorias pedagógicas. Considerando essa informação, definimos a problemática da investigação: Quais as contribuições de um Grupo Colaborativo de Estudos Sobre o Planejamento Docente na Perspectiva Histórico-Crítica (GCE PDPHC) para a Rede Municipal de Educação de Guapirama?

Para responder essa questão 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.

Deste modo este texto tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa ação, o grupo colaborativo como possibilidade para extensão universitária e os resultados alcançados pelo GCE PDPHC.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa-ação é 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). Dividimos o trabalho com o grupo colaborativo em quatro fases: fase exploratória, fase principal, fase de ação e fase avaliação. Na fase exploratória, realizamos a coleta de dados³ de vinte e oito participantes, utilizando um formulário eletrônico, com questões semiestruturadas, intitulado “Formulário de Prática Social Inicial”.

Na fase principal realizamos 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. Neste momento também definimos 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. Os debates sobre as diferentes concepções da didática histórico-crítica e os momentos de troca com professores de outra rede de ensino constituíram esta fase. A fase de avaliação, corresponde à elaboração dos planos de trabalho docente, a coleta de dados de vinte participantes pelo formulário eletrônico, com questões

³ Os formulários eletrônicos de coleta de dados enviados nas fases exploratória e de avaliação foram respondidos por todos os participantes do grupo.

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

A metodologia utilizada na fase principal e de avaliação foram os cinco passos propostos pelo método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica. Consideramos 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 a análise dos dados da fase exploratória e de avaliação, utilizamos o método do materialismo histórico-dialético, que nos leva a uma nova visão do homem, da sociedade e da 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, nos embasamos no material “Ética e pesquisa em Educação: subsídios” (2019), organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd, 2019). Como procedimento inicial, o projeto foi submetido à Plataforma Brasil. Após protocolado foi encaminhado para avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da UENP (CEP/UENP). A pesquisa foi aprovada no dia 25 de novembro de 2021 com o parecer número: 5.127.211.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação continuada de professores, realizada por meio da extensão universitária, tem como objetivo a integração entre ensino e pesquisa, assim o estreitamento dos laços entre universidade e comunidade. Essa dinâmica vai além da prestação de serviços pela universidade, representando também um processo de produção e disseminação do conhecimento gerado. Esse envolvimento, por meio da crítica e da análise, contribui para a construção de um sistema mais justo em parceria com a sociedade. (Souza, 2000)

A proposta de organização do GCPD PHC, pautou-se em André (2016) e Passos (2016); A concepção de formação continuada que adotamos é a “[...] de 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 diversos modelos de formação possíveis, desde que envolvam todo o coletivo escolar e não apenas o professor de forma individualizada.

Dentre as possibilidades de formação, escolhemos o grupo colaborativo, por ser um ambiente em de troca de experiência 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)

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 pensadas pela pesquisadora, e utilizamos o intervalo de tempo de oito semanas, com datas e horários definidos em conjunto com os participantes durante o 1º encontro do grupo. “Compartilhar e pensar junto a trajetória do grupo constituem o alicerce das atividades que nele ocorrem”. (Passos, 2016, p.172)

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

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

Recebemos vinte e oito inscrições, sendo os interessados: dezenove professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, três pedagogos, três diretoras, três integrantes da equipe gestora do DMEC. Tendo as informações pessoais dos interessados, criamos um grupo de *WhatsApp* e agendamos o primeiro encontro, realizado no dia 17 de fevereiro de 2022, via *google meet*.

No primeiro encontro, apresentamos a pesquisa, a proposta de organização do grupo colaborativo e realizamos a coleta de dados. Buscamos destacar as questões éticas, a informação que os resultados da pesquisa seriam publicados e a identidade e os dados dos participantes seriam 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. Esclarecemos que todos deveriam guardar uma cópia do formulário em seus arquivos e que poderiam se recusar a responder algumas das questões propostas.

O principal objetivo da aplicação do formulário da Prática Social Inicial foi verificar o que o grupo sabia sobre Pedagogia Histórico-Crítica, como realizou sua formação inicial e continuada, quais são suas concepções de educação e planejamento, as principais dificuldades e que gostariam de aprender durante os encontros do grupo. Com base nas respostas, realizamos a análise dos dados e dessa forma definimos os assuntos a serem abordados no grupo colaborativo, de forma a atender as necessidades apontadas.

Partindo de temas que surgiram das necessidades dos professores participantes, buscamos 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.

Com o objetivo de apresentarmos a Pedagogia Histórico-Crítica ao grupo, definimos dois textos para discussão no segundo encontro. O primeiro foi um recorte da obra “Escola e Democracia” (Saviani, 2012), 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. Saviani apresenta as origens da Pedagogia Histórico-Crítica, seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos e seu desenvolvimento atual no Brasil.

Iniciamos o encontro com uma retomada sobre os objetivos do grupo e 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, a maioria dos participantes relatou que não havia realizado a leitura prévia dos textos. Os principais motivos apontados por não terem realizado a leitura foram: falta de tempo, utilização da hora-atividade para preparação da apresentação do dia das mães, fechamento de notas bimestrais, utilização do tempo de descanso com atividades da escola.

No decorrer do encontro, buscamos criar uma atmosfera de acolhimento e não de culpabilização do professor. Discutimos sobre as condições de trabalho docente e lembramos da necessidade de um maior número de horas para o estudo e planejamento, sendo que na atual situação o tempo destinado a estas atividades é insuficiente. "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. 08)

Após esta conversa inicial nos dividimos em quatro grupos para 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, decidimos tomar como prioridade o recorte da obra "Escola e Democracia".

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. Entendemos o posicionamento da professora em questão e relembramos que a participação é voluntária e os participantes poderiam desistir caso não se sentissem à vontade.

No ano de 2021 foram realizadas algumas formações com base em textos científicos, mas pela falta de adesão dos professores da rede, acabaram tornando-se

monólogos do formador. Alguns participantes nos 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, e esse processo não deve ocorrer por meio de um facilitador, 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, 2019)

Após a retomada dos textos, nos propomos a discutir os destaques feitos pelos grupos, cada participante ou grupo deveria ler o trecho destacado e abrir para o debate. Neste momento e durante a formação dos grupos, percebemos 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.

Acreditamos que essa diferença de comportamento se justifica pelos diferentes níveis de formação acadêmica ou experiências formativas dos participantes dos grupos. Dos grupos que tiveram uma maior facilidade na leitura dos textos, três participantes já cursaram o mestrado em educação, duas dessas pelo PPEd/UENP. Uma das participantes está cursando 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.

Após a leitura e discussão dos destaques, apresentamos algumas questões norteadoras e pedimos que os participantes indicassem 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. Como esses passos (momentos) devem ser pensados?

Nenhum dos participantes apresentou outras questões, deste modo discutimos 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 retomamos 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, 2012, p. 70)

O tema do terceiro encontro foram 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, apoiamo-nos 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 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.

Iniciamos o encontro apresentando com objetivos do grupo e formando os grupos para retomada, destaques e discussão dos textos. Desta vez, a maioria dos participantes realizou a leitura do texto, acreditamos que isso tenha sido possível por se tratar de um texto curto e de estarmos 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 nelas. Os outros participantes concordaram com a sugestão. Realizamos a apresentação das questões e foram feitos alguns comentários sobre elas. Explicamos que a ordem para a discussão não precisaria seguir a mesma apresentada nos slides.

As questões elaboradas previamente foram as seguintes: Qual é 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 na 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?

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

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 uma atividade técnica. A tentativa do governo estadual de transformar os professores da rede em executores de planos de aula, foi mencionada. 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.

Para finalizar, tratamos dos desafios atuais para a elaboração de práticas docentes histórico-críticas na Rede Municipal de Educação de Guapirama. 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.

Conversamos sobre estes problemas, como afetam nossa prática em sala de aula e como poderiam ser resolvidos. Percebemos 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 a falta de tempo para estudo e planejamento e a ausência de um currículo próprio.

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, 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. É também, 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, possível, elaboração de um currículo próprio. Em nossa discussão, concordamos que assim como a falta de diálogo entre os pares, a dificuldade de elaboração do plano de aula e o excesso de atividades extraclasse, a questão da falta de materiais também está relacionada com o tempo de antecedência do planejamento.

Atualmente o plano de trabalho ou plano de aula, é realizado de forma fragmentada, divididos 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, a dificuldade em 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 de 2021, quando se iniciou a tentativa de implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

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

No quarto encontro, após a apresentação do tema, retomamos o nosso cronograma e identificamos os temas a serem tratados nos próximos encontros. A partir deste encontro abordaremos as questões referentes à didática e ao planejamento docente na perspectiva histórico-crítica. Realizamos 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, pedimos que cada um escrevesse em um pequeno pedaço de papel uma resposta para a pergunta: “O que é didática?”. Enfatizamos que não existe resposta certa ou errada, que as respostas poderiam ser anônimas e que os que não se sentissem confortáveis não precisam compartilhar sua resposta com grupo.

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

Considerando o tempo de desenvolvimento do grupo e as limitações de uma pesquisa de mestrado, escolhemos 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 (2010), para que conhecendo o pensamento de Gasparin, possamos no próximo encontro, entender as críticas feitas pelos autores.

Ao concluirmos esta discussão inicial, apresentamos os objetivos do encontro, são eles: 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.

Apresentamos uma biografia resumida do professor João Luiz Gasparin e lemos o prefácio escrito por Dermeval Saviani. O texto aborda a origem da obra, surgida em uma conversa informal, e sua importância para o desenvolvimento teórico dos estudos iniciados por ele.

Na sequência, organizamos os grupos e realizamos 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 retomada e destaque dos textos. Acreditamos que, no decorrer dos encontros, esteja acontecendo uma adaptação ao modelo do grupo e a estrutura dos textos acadêmicos. Deste modo, iniciamos a leitura e discussão dos destaques realizados previamente, primeiro trecho apresentado foi sobre a relação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural.

A psicologia Histórico-Cultural é pouco conhecida pelos participantes do grupo, por isso nos comprometemos a realizar, no futuro, outros estudos que nos 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.

A partir dos destaques, debatemos sobre a importância da mediação do professor no processo de ensino e aprendizagem e sobre como essa mediação ocorre nos cinco passos propostos por Gasparin (2012). Conversamos sobre a Prática social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social final, identificando alguns pontos que poderíamos incluir em nossa prática como docentes e outros que

consideramos incompatíveis com nossa realidade ou com a nossa compreensão atual da pedagogia Histórico-Crítica.

A forma com que a Prática social inicial é descrita no texto, nos parece compatível com nossa forma de trabalho, podendo ser adaptada e utilizada em nossas aulas. Contudo, enxergamos 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 a Problematização, concordamos que as dimensões dos conteúdos devem ser exploradas, mas discordamos que este processo precisa necessariamente ocorrer por meio de perguntas, como o exposto pelos autores. Quanto a Instrumentalização, Catarse e a Prática social final dos conteúdos, entendemos 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, para eles o texto lido discutido esclareceu as dúvidas quanto a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática docente. Contudo, ao analisarmos os roteiros propostos por Gasparin (2012) identificamos que não se adequam a nossa realidade educacional, por serem planejamentos bastante extensos e que dividem a metodologia em momentos distintos.

Percebemos que se utilizássemos estes modelos, acabaríamos por repetir a mesma coisa em dois ou mais itens. Conversamos sobre estes modelos e sobre nossa proposta atual de planejamento e identificamos que aquele formulário 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 formato 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 grupo, proposto para utilização do restante do colegiado, colaborando para o processo de implantação da teoria educativa na rede municipal.

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).

Iniciamos 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, apresentamos as questões norteadoras: Quais críticas ou ressalvas devemos fazer ao utilizar os cinco passos propostos por João Luiz Gasparin (2002)? 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?

Retomamos os passos propostos por Gasparin (2002) e conversamos sobre as críticas e contribuições feitas por outros autores ao longo destes vinte anos. Para o grupo, o principal problema é quanto a sequência de passos e a apresentação destes passos no modelo de planejamento proposto pelo autor.

Mesmo realizando esta crítica, os participantes relataram que antes de conhecer a proposta didática de Gasparin (2002) tinham dificuldade de visualizar a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica em sua prática docente, ou de identificar se o que estavam fazendo estava de acordo com a corrente teórica.

Iniciamos o sexto encontro com a retomada dos combinados feitos no último encontro, anotamos 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 retirados do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP),⁴ objetos de conhecimento,

⁴ O CREP é um documento elaborado pela Rede Estadual de Educação do Paraná com o objetivo de complementar o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Além dos conteúdos para cada componente curricular do Ensino Fundamental, apresenta uma coluna com

objetivos de aprendizagem, conteúdos, metodologia, referências e observações (opcional).

Dentre esses itens, destacamos e discutimos a metodologia com maior atenção. Os participantes consideraram que essa é uma etapa na qual precisamos nos aprofundar para a elaboração do Plano de Trabalho Docente. Entendemos que, para nossa realidade, não é necessária a 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).

Definindo a questão da estrutura do plano, passamos a debater como faremos isso em nossa prática docente. Concordamos que o processo de planejamento deve ser permeado por reflexões, para que a visão quanto a este processo seja alterada. Em nossa realidade atual, 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.

Foram organizados três grupos, cada grupo contou com a participação de um pedagogo (a), 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, 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, apresentada por Martins e Marsiglia (2015), os grupos iniciaram a elaboração dos Planos de Trabalho Docente. Os três grupos estabeleceram, como primeiro critério para o planejamento, a escolha de uma série/turma e, na sequência, a seleção de um conteúdo, previsto para o terceiro bimestre, para ser apresentado na aula.

Tendo o conteúdo definido passamos para definição dos objetivos para assim 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 objetivos de acordo

códigos alfanuméricos que foram criados para o estabelecimento de uma ordem sequencial das habilidades em cada ano letivo.

com o que os professores esperam que o aluno assimile, assim como das dimensões do conteúdo selecionadas. Estes objetivos e dimensões serão considerados também critérios de avaliação, como forma de reflexão docente, verificando se os objetivos propostos foram alcançados ou não.

O grupo 1, 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, como a carga horária das disciplinas é menor, uma hora por semana, tem ocorrido uma fragmentação no planejamento realizado por aula. Deste modo, a carga horária estabelecida foi de três aulas e a apostila do sistema OPET foi utilizada como recurso didático em duas destas aulas.

O grupo 2, composto por 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. Eles também utilizaram a apostila do sistema OPET como um dos recursos didáticos para a elaboração do planejamento. Os professores desse grupo também 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, composto por professores da Classe Especial, da Sala de Recursos Multifuncionais e do Contraturno, selecionou um conteúdo da disciplina de Matemática, e a carga horária definida foi de duas aulas. Esses professores não costumam utilizar materiais apostilados, devido às 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, fizemos 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, conseguiram 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 em seu planejamento e prática docente.

Após a finalização dos encontros, os participantes receberam um *link* para o preenchimento de um formulário eletrônico com questões semiestruturadas intitulado “Questionário de avaliação do GCE PDPHC e de autoavaliação dos participantes”. Assim como na coleta de dados inicial, esclarecemos a importância das respostas ao formulário, contudo deixamos claro 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 sobre o planejamento docente, assim como questões avaliativas sobre o grupo colaborativo e de autoavaliação dos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do grupo colaborativo como estratégia para a formação continuada docente, articulada com a fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, mostrou-se uma estratégia eficiente. Cada grupo é único, possui características próprias e problemas que são discutidos de acordo com a realidade dos participantes. No entanto, essa discussão não se limita apenas ao campo prático, mas recorre à teoria para discutir e resolver esses problemas, propiciando a efetivação da práxis docente.

Sabemos que a utilização de grupos de estudo da Pedagogia Histórico-Crítica não é uma novidade, e que essa é uma atividade difundida por todo o país, já atingindo números significativos. Os grupos de estudo sobre a Pedagogia Histórico-Crítica têm sido organizados desde 2017, começando com um grupo pequeno de vinte pessoas e atingindo, no ano de 2019, a marca de 170 grupos espalhados por todo o Brasil (Saviani, 2021).

Contudo, nesse caso específico, o grupo colaborativo foi a opção didática escolhida pela possibilidade de selecionar os instrumentos teóricos de acordo com os problemas apresentados pelos participantes no Formulário de Prática Social Inicial. Em um grupo de estudos, há a necessidade de um coordenador, enquanto no grupo colaborativo as responsabilidades são divididas entre os participantes, o que propicia “[...] 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).

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

Ao analisarmos essas respostas, identificamos 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 tempo para a realização do grupo e a indicação de que deveria ter maior duração. Dessa forma, verificamos que, mesmo diante das dificuldades impostas aos trabalhadores que se dispõem a estudar e a lutar contra o sistema de exploração burguês, todos os objetivos propostos foram alcançados.

REFERÊNCIAS

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.

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.

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

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 mar. 2024.

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.

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

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 mar. 2024.

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

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 115 1, 2015.

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. 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 abr. 2024.

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.

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

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: 05 abr. 2024.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

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

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

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