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 EDUCAÇÃO BÁSICA

JANICE ZILIO MARTINS PEDROSO

O LUGAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

JACAREZINHO
2024

JANICE ZILIO MARTINS PEDROSO

O LUGAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

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

Orientadora: Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

JACAREZINHO
2024

Ficha catalográfica elaborada por Lidia Orlandini Feriato Andrade, CRB 9/1556, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Pedroso, Janice Zilio Martins
P372L O lugar da História da Educação na formação dos professores da educação básica: uma proposta a partir da Pedagogia Histórico-Crítica / Janice Zilio Martins Pedroso; orientadora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter - Jacarezinho, 2024.
158 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2024.

1. Educação básica. 2. Práticas docentes. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Grupo Colaborativo de Estudos. 5. Fundamentos da educação. I. Ruckstadter, Vanessa Campos Mariano, orient. II. Título.
CDD: 370.9

JANICE ZILIO MARTINS PEDROSO

O LUGAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

BANCA EXAMINADORA

Vanessa Campos Mariano Ruckstadter - PPEd/UENP – Presidente

Jarbas Mauricio Gomes - (ProfEPT/IFAL)

Marisa Noda - PPEd/UENP

8 de março de 2024

Dedico este trabalho a todos os professores que acreditam que pela educação podemos transformar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades a mim proporcionadas e por estar sempre ao meu lado, sempre me protegendo e me guiando.

Agradeço ao meu pai Manoel (*in memorian*) e a minha mãe Manjorina, que, mesmo sem terminar o ensino fundamental, sempre acreditaram que o estudo era a melhor herança que poderiam deixar às suas filhas.

Às minhas irmãs, cunhados, sobrinhos, pelo apoio e incentivo que sempre me deram.

Ao meu sobrinho Breno, pela colaboração na diagramação do produto educacional; à minha amiga irmã Tânia Janaína Borda Landi, pela leitura do trabalho e parceira e à minha madrinha Ana Rosa Rocha de Andrade, pela ajuda no *abstract* deste trabalho.

De forma incondicional ao meu esposo Homell, pelo amor, presença constante, paciência e incentivo, por sempre acreditar no meu potencial, até mesmo quando eu não acreditava. Por participar e me acompanhar em vários momentos e viagens durante este percurso.

Às minhas filhas Tamy e Raissa, por permitirem me tornar uma pessoa melhor a cada dia e serem minha fonte de inspiração a cada nova etapa de minha vida.

À professora Doutora Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, minha orientadora, pela parceria e amizade conquistadas ao longo do curso. Por tornar esse período da escrita mais leve e acreditar que tudo seria possível; por me estimular a fazer sempre o melhor, transformando o decorrer da pesquisa em leveza.

À professora Doutora Marisa Noda, pelo aceite, por compartilhar seus conhecimentos e pela luta constante pela educação.

Ao professor Doutor Jarbas Mauricio Gomes, pelo aceite, pelas reflexões e pelas contribuições para o enriquecimento da pesquisa.

À professora Doutora Siderly do Carmo Dahle de Almeida, pela sensibilidade, simplicidade e acolhimento; pela leitura desta pesquisa, conselhos e direcionamentos. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos.

Ao diretor da Etec Orlando Quagliato, Francis Pegorer Godoi, pelo apoio nas atividades e ações desta pesquisa.

Aos meus colegas professores da Etec Orlando Quagliato, por participarem ativamente desta pesquisa, que, mesmo fora do horário de trabalho, não hesitaram em colaborar. Minha eterna gratidão.

Aos colegas da turma de mestrado (2022/2023), pela convivência e amizade.

“A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, está em permanente evolução” (Eric Hobsbawn)

PEDROSO, Janice Zilio Martins. **O LUGAR DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA**. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientadora: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2024.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi promover um espaço de debate a partir de um curso de extensão sobre a História da Educação na formação continuada de professores por meio da constituição de um grupo colaborativo de estudos (GCE). A problemática partiu da hipótese de que os professores da Educação Básica da instituição, *locus* da pesquisa, não tiveram em sua formação acadêmica contato com os fundamentos da História da Educação. Os apontamentos apresentados surgem a partir da vivência da pesquisadora como docente na Educação Básica (profissional). A fundamentação teórica da pesquisa e a organização do grupo colaborativo de estudos foram pautadas pelo materialismo histórico-dialético e a pedagogia histórico-crítica. O produto educacional desenvolvido foi a organização de um grupo colaborativo de estudos e a elaboração de um *e-book* com o roteiro e disponibilização dos materiais utilizados nos encontros. A sistematização do grupo de estudos foi a pesquisa-ação. O resultado da pesquisa apontou que a maioria dos professores teve contato superficial com os fundamentos da História da Educação em sua formação inicial, bem como não conhecia a Pedagogia Histórico-Crítica. Os participantes confirmaram, na prática social final, que o contato com a História da Educação possibilitou maior pertencimento ao grupo em que atuam, melhor entendimento de como as coisas evoluíram e a importância do compartilhamento do conhecimento que contribuirá para o aprimoramento de suas práticas docentes.

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

PEDROSO, Janice Zilio Martins. **THE PLACE OF EDUCATIO HISTORY IN THE FORMATION OF EDUCATION TEACHERS: A PROPOSAL FROM HISTORICA-CRITICAL PEDAGOGY**. 158 f.. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Vanessa Campos Mariano Ruckstadter. Jacarezinho, 2024.

ABSTRACT

The objective of this research was to promote a space for discussion based on an extension course on the Education's History in the continuing education of teachers through the creation of a collaborative study group (GSC). The problem came from the hypothesis that the institution's basic education teachers, the *locus* of the research, in their academic training, they did not have contact with the foundations of the history of education. The notes presented arise from the researcher's experience as a teacher in the basic edition (professional). The theoretical foundation of the research and the organization of the collaborative study group were guided by dialectical historical materialism and critical historical pedagogy. The educational product developed was the organization of a collaborative study group and the creation of an e.book with the script and availability of materials used in the meetings. The systematization of the study group was action research. The result of the research showed that the majority of teachers had superficial contact with the foundations of the History of Education in their initial training, as well as not knowing Historical-Critical Pedagogy. Participants confirmed, in the final social practice, that after having contact with the History of Education, it enabled greater belonging to the group in which they work, a better understanding of how things evolved and the importance of sharing knowledge that will contribute to the improvement of their teaching practices.

***Key words*:** Education. Basic Education. Teaching Practices. Historical-Critical Pedagogy. Collaborative Study Group. Foundations of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mensagem aos professores sobre o início dos encontros 46
Figura 2- Contato com Fundamentos da Educação 49
Figura 3- Conhecimento sobre Pedagogia Histórico-Crítica 53
Figura 4- Renda familiar dos alunos da Etec 117
Figura 5- Capa do e-book 132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Professores que participaram do grupo colaborativo de estudos 33
Quadro 2- Quantidade de produções de acordo com a base de dados específica ... 35
Quadro 3- Produções selecionadas para análise 35
Quadro 4- Quantidade de produções em revistas especializadas 41
Quadro 5- Artigos selecionados para análise 41
Quadro 6- Relação do número de docentes e a quantidade de aulas que ministram 48
Quadro 7- Comentários sobre o conhecimento da História da Educação 49
Quadro 8- Importância de saber sobre a História da Educação 51
Quadro 9- Teoria pedagógica utilizada pelos docentes 52
Quadro 10- Clubes de Memória promovidos pela Cetec 107
Quadro 11- Número de capacitações oferecidas pela Cetec no ano de 2022 109
Quadro 12- Capacitações oferecidas no ano de 2019 110
Quadro 13- Eventos promovidos pelo Projeto Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica 110
Quadro 14- Resposta da questão: O que você entende por educação hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial? 122
Quadro 15- Resposta da questão: O que você entende por pedagogia histórico-crítica hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial? 124
Quadro 16- Resposta da questão: Os temas discutidos nos encontros foram relevantes para sua formação profissional? Como? 127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETEC	Unidade de Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza
EMBRATUR	Instituto Brasileiro de Turismo
ETEC	Escola Técnica Estadual
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio
FATEC	Faculdade de Tecnologia
GCE	Grupo Colaborativo de Estudos
GEPEMHEP	Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional
IFRN	Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTEC-PI	Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PPEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PPG	Plano Plurianual de Gestão
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste Paranaense

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA 15
1 INTRODUÇÃO 21
2. PERCURSO METODOLÓGICO 27
2.1 Características da pesquisa 27
2.2 Sujeitos da pesquisa 32
2.3. Revisão integrativa 34
2.4 Organização dos encontros a partir da constituição do grupo colaborativo de estudos 44
2.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos orientadores 44
2.4.2 Descrição dos encontros 44
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS 71
3.1 O lugar da História da Educação na formação dos professores e os saberes docentes 71
3.2 Grupo Colaborativo de Estudos como espaço para a formação docente 78
3.3 Pedagogia Histórico-Crítica 80
3.3.1 Atuação do professor na Pedagogia Histórico-Crítica 81
3.3.2 Fundamentação didática da PHC 85
3.4 A História da Educação Profissional no Brasil 88
3.5 A relevância do estudo das Instituições Escolares 100
3.5.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza 104
3.5.2 A trajetória da Etec Orlando Quagliato 112
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS 121
4.1 Análise dos resultados 121
4.2 Produto Educacional 131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 135
ANEXOS 145

TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA

Considerando que esta pesquisa está relacionada à trajetória formativa e profissional da pesquisadora[1], iniciaremos a escrita retornando ao tempo em que iniciou suas atividades escolares, posteriormente, suas atividades acadêmicas e compartilharemos memórias e momentos significativos em sua vida profissional e pessoal.

Nasci no ano de 1974, na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, interior do estado de São Paulo. Filha de um pecuarista e uma dona de casa. Sou a segunda filha de quatro irmãs, sendo uma delas adotiva.

Estudei desde o pré-primário em escola pública e ao concluir o Ensino Médio tinha que escolher um curso para prosseguir com os estudos, que sempre foi a prioridade de meus pais. Eles sempre diziam: “A herança que vou deixar a vocês será o estudo”.

Minhas habilidades com os números me fizeram procurar por cursos nesta área e, então, comecei a prestar os exames para ingresso na universidade. Além das universidades públicas que prestei, me inscrevi na Universidade do Sagrado Coração, hoje Unisagrado, instituição particular na cidade de Bauru, estado de São Paulo, a mesma na qual minha irmã mais velha havia concluído seu curso superior. Desse modo, meus pais acharam melhor eu estudar nesta universidade por estar mais perto de casa e por ter uma tia que residia naquela cidade.

No ano de 1996, concluí minha primeira graduação: Análise de Sistemas, na Universidade do Sagrado Coração. Como toda recém-formada, fui em busca do primeiro emprego. Meu objetivo era trabalhar com desenvolvimento de sistemas. Retornando para minha cidade natal, meu pai tratou logo de me ajudar na busca do tão sonhado emprego, até porque já me sustentava desde meu nascimento. Logo após minha colação de grau, informou que já havia me arrumado um emprego na capital, em São Paulo. Eu trabalharia então na informatização de uma rede de churrascaria, o que não se concretizou. Foi, nesse momento, que falei com meu marido (na época namorado por 7 anos), para me auxiliar a buscar um emprego na

[1] Como se trata da trajetória profissional e pessoal da pesquisadora, optou-se pela utilização da primeira pessoa durante a apresentação desta seção.

cidade em que morávamos, pois não queria que me mudasse para São Paulo. Ele era estudante de Direito em Marília e, ao conversar com um colega no ônibus (Magno Alves), disse que eu estava formada na área de informática e procurava um emprego. O Magno, na época cabeleireiro, disse para eu ir conversar com ele, pois tinha uma proposta para me fazer. No dia seguinte, nos encontramos e recebi a proposta de trabalho. Queria que eu desenvolvesse uma página para divulgação dos cursos que ele ministrava. Eu falei que não sabia fazer, até porque a *internet* estava chegando na nossa região e nem na faculdade havia tido contato. Finalizei o curso superior num momento em que o Windows estava migrando de 3.11 para 95, era muita mudança ocorrendo. Então ele me disse: “Eu tenho um sobrinho que desenvolve páginas, mas ele não tem tempo para fazer a minha. Vou conversar com ele e ele te passa umas orientações e você desenvolve”. Aceitei o desafio de ir falar com o sobrinho dele. O Magno me apresentou ao Adriano e começamos uma conversa que me levaria ao meu primeiro emprego.

Em nosso contato inicial, me perguntou sobre a minha formação. Quando eu disse que havia feito Análise de Sistemas, ele me perguntou: Você não quer dar aulas?. E eu respondi: Dar aulas? Como assim? Não, não tenho vocação para isso. Eu quero ser programadora!

Depois de um bom tempo conversando, me falou sobre a Escola Técnica na cidade de Ipaussu, que até então para mim era desconhecida, e me convidou para participar de um processo seletivo lá porque estavam precisando de professores e não havia profissionais nessa área. E para encurtar a conversa, me inscrevi no processo seletivo e fui a primeira classificada numa banca em que ministrei uma aula a partir de um sorteio entre 3 temas. E, assim, ingressei como professora determinada na Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho, na cidade de Ipaussu, em fevereiro de 1997, um mês após minha colação de grau, contratada por 2 anos.

Nesse momento, descobri minha vocação pelo ensino. Eu me apaixonei pela sala de aula no primeiro dia. E, assim, foi passando o primeiro ano, as aulas foram aumentando.

No início, ministrava as primeiras aulas às sextas-feiras à tarde e as duas últimas aulas no curso de técnico em mecânica à noite. Foi muito gratificante ensinar aqueles meninos e senhores. Muitos deles tinham idade para ser meu pai, mas tinham vontade em aprender; a mão mal conseguia controlar o *mouse*, vinham de vários lugares e, a maioria deles, diretamente do serviço para a escola.

O tempo passou e, ao final do período pelo qual havia sido contratada, uma colega concursada pediu demissão e o cargo ficou vago. Fui desligada. Abriu então um concurso público para preencher a vaga e, após 2 meses, lá estava eu retornando à Etec, agora concursada, no mês de abril de 1999.

Assim que voltei, ingressei no curso de licenciatura, ministrado na Fatec, na cidade de Ourinhos. Nessa licenciatura, cursei a parte pedagógica, pois não havia tido contato com nenhum conhecimento de como “ministrar aulas”. Esse curso me deu a possibilidade de escolher aulas juntamente com os demais professores que também eram licenciados.

No ano de 2000, retornei à Universidade para fazer a licenciatura em matemática. Paralelo à licenciatura, iniciei uma pós-graduação na Universidade Federal em Lavras em Informática aplicada à Educação. Neste período, fui para Lavras duas vezes para fazer as avaliações. Nesse tempo, ainda não era obrigatória a elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso em pós-graduação *Lato Sensu*.

Assim que terminei a licenciatura em Matemática, também ministrei aulas na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Trabalhava em escolas de primeiro e segundo graus em Santa Cruz do Rio Pardo, Bernardino de Campos e Ourinhos. Alguns dias, eu saía de casa às 10h, de ônibus, trabalhava à tarde em Bernardino de Campos e à noite ia para Ipaussu, onde encerrava as atividades às 23h, retornando de ônibus de estudante para minha cidade.

Essa rotina seguiu por um ano. No ano seguinte, resolvi ficar apenas em Santa Cruz e Ipaussu. Então acumulava cargos na Secretaria da Educação e no Centro Paula Souza, ministrando aulas de Matemática e Informática, respectivamente. No ano de 2002, fui convidada para assumir a coordenação na Etec Prof. Pedro Brisolla Sobrinho, na cidade de Ipaussu, e também ministrar aulas na Fatec Ourinhos no curso superior de Análise de Sistemas e Tecnologia da Informação. Permaneci na coordenação por 1 ano, pois engravidei da minha primeira filha e achei que não seria justo ficar num cargo de confiança de direção e sair de licença gestante. Finalizado o período da licença gestante, retornei para minhas aulas na Etec e Fatec. No ano seguinte, solicitei afastamento por 6 meses para tratar de assuntos particulares e fui prestar serviço no Senai de Santa Cruz do Rio Pardo, além de montar uma empresa de prestação de serviços na área de informática. Foi um período muito bom, pois pude ficar mais tempo com minha filha e amamentá-la até os 13 meses.

Passados os seis meses de afastamento, retornei às aulas da Etec, continuei trabalhando no Senai e gerenciando a empresa de prestação de serviços juntamente com um sócio.

Após um ano aproximadamente, fui convidada novamente para assumir a coordenação de todas as áreas técnicas da Etec de Ipaussu e tive que escolher entre a coordenação e as aulas do Senai. Escolhi a segurança e permaneci na Etec, pois no Senai era contratada por fechamento de turmas.

Mais uma experiência muito desafiadora, porque coordenei uma área totalmente nova para mim. Nossa escola oferecia o curso de Técnico em Turismo e meu desafio foi elaborar o plano de estágio que deveria ser aprovado pelo Instituto Brasileiro de Turismo (Embratur). Lembro-me que ele foi o modelo para todas as outras escolas técnicas do Centro Paula Souza naquele período.

Permaneci como coordenadora de junho de 2007 a janeiro de 2009. Em fevereiro de 2009, quando estava grávida da minha segunda filha, assumi a coordenação pedagógica da Etec Prof. Pedro Leme Brisolla Sobrinho de Ipaussu, pois fui aprovada no processo seletivo para a função. Permaneci nessa coordenação até janeiro de 2013, atuando junto à equipe gestora da unidade de ensino. Em fevereiro de 2013, assumi a coordenação do portal *Clickideia*[2], que era um portal digital para a postagem de atividades aos alunos. Nele, os professores podiam deixar as tarefas e atividades aos alunos e materiais de estudo. Permaneci frente a essa nova proposta por um ano. No ano seguinte, voltei à coordenação pedagógica e permaneci até 2017.

Em 2014, participei de uma capacitação no Centro Paula Souza, intitulada “História Oral na Educação: Memórias do trabalho docente”, que resultou na publicação de um livro de entrevistas de história oral realizado com docentes da instituição. A partir desse contato com a história oral, fui me interessando pela área e adquirindo conhecimento. Após a capacitação, conheci o GEPEMHEP e comecei a participar das atividades promovidas pelo grupo. Em 2016, participei de um processo seletivo para concorrer ao cargo de diretora de escola. Fui aprovada na prova escrita, na entrevista e fiquei classificada em segundo lugar na votação. Como era lista tríplice,

[2] Foi criado, em 2001, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua na elaboração e disponibilização de conteúdos didáticos digitais inovadores, utilizando a internet como plataforma, além da realização de ações de Formação Continuada de Professores para integração de tecnologias educacionais em práticas pedagógicas. O Portal Clickideia foi aprovado no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (SEB/MEC), do ano de 2008, como Tecnologia Inovadora contribuindo em processos para a melhoria da Educação Básica. (Fonte: https://www.home.clickideia.com.br/quem-somos Acesso em 11 jul. 2023)

o primeiro candidato foi escolhido pelo Centro Paula Souza. Após o novo diretor assumir a escola, continuei como coordenadora pedagógica até o término do ano letivo e retornei às minhas aulas na Etec de Ipaussu e de Santa Cruz do Rio Pardo.

Fui convidada a assumir a coordenação da base comum na Etec de Santa Cruz do Rio Pardo, em fevereiro de 2019, e, em 2020, a coordenação da área de informática na mesma escola. Na atribuição de aulas do ano de 2021, consegui finalmente ficar apenas em uma escola, na Etec Orlando Quagliato, de Santa Cruz do Rio Pardo, pois até então ministrava aulas nas duas escolas e a outra era na cidade vizinha de Ipaussu.

Em 2021, como atividade do Clube de Memórias do GEPEMHEP (Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional), foi solicitada uma entrevista de história oral de vida a um aluno egresso da instituição. Realizei a entrevista e pelo resultado fui convidada a participar do Projeto de pesquisa coletivo "História Oral na Educação: de profissionais a empreendedores". Nesse projeto, realizei a entrevista oral de vida com 4 alunos egressos. As entrevistas foram transcritas e divulgadas no endereço eletrônico de memórias da instituição[3]. Como resultado do clube de memória de 2022, foram produzidos 2 artigos com base nas entrevistas realizadas em 2021 e 2022.

Durante a pandemia de Covid-19, segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021, cursei as disciplinas "Tópicos Especiais I: Gestão e Planejamento da Educação Básica" e "Aspectos Históricos da Escolarização do Brasil" como aluna não regular do PPEd UENP. Eu me encantei pelo programa e tive a certeza de que deveria retornar aos bancos da universidade.

Motivada pelo meu querido marido, com quem convivo há mais de 30 anos, e por minha amiga irmã Tânia Janaína, a qual já era aluna do PPEd, ingressei no programa de mestrado como aluna regular no ano de 2022, sendo aprovada na linha 2 de Pesquisa: "Práticas Docentes para a Educação Básica", sob a orientação da Prof. Dra. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter.

Nesse momento, deixei a coordenação de curso da Etec Orlando Quagliato para me dedicar aos estudos do mestrado e retornei para minhas 34 aulas semanais.

[3] Acesso às entrevistas do projeto: http://www.memorias.cpscetec.com.br/historiaoralVOLE9.php

Logo no início do ano letivo, o Centro Paula Souza me concedeu um afastamento[4] de 50% de minha carga horária para cursar o mestrado.

A participação no Grupo de Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil - GT HISTEDBR Norte Pioneiro/ PR”, a partir das leituras, reflexões e apresentações sobre a Pedagogia Histórico-Crítica, proporcionou maior aprofundamento e envolvimento com a PHC.

Os eventos em que participei juntamente com minha orientadora e a apresentação de trabalhos desenvolvidos foram de extrema importância para minha formação como pesquisadora.

Desenvolver esta pesquisa foi uma experiência ímpar. Quanto aprendizado! Sou grata pela oportunidade de estudar numa universidade pública e compartilhar minha história com professores que foram muito além de mestres, que me proporcionaram aprendizados tão importantes para meu crescimento enquanto pessoa e profissional.

[4] Afastamento parcial de 50% da carga horária concedido pelo Ceeteps através da Deliberação Ceeteps nº 4, de 10/06/1997. A deliberação na íntegra está disponível no endereço eletrônico https://urh.cps.sp.gov.br/manuais/afastamento-stricto-sensu/

1 INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida o dia a dia da Escola Técnica Estadual (Etec) Orlando Quagliato, vinculada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, situada no município de Santa Cruz do Rio Pardo, Estado de São Paulo, observou-se a ausência de momentos coletivos para discussão de assuntos pedagógicos ou cursos de formação continuada, principalmente no que toca o tema desta pesquisa: o lugar da História da Educação na formação de professores.

A instituição escolar se constitui em um espaço de transmissão-assimilação do conhecimento e de socialização do saber sistematizado, cumprindo funções que não são desenvolvidas por nenhuma outra instância: formação geral, capacidade de ler e escrever, além da formação científica básica e estética.

Sendo a educação um fenômeno específico dos seres humanos, sua origem confunde-se com a origem da própria humanidade, pois “a compreensão de sua natureza passa pela compreensão da natureza humana” (Saviani, 1996, p. 146). Desse modo, o ser humano tem que transformar a natureza de acordo com suas necessidades, e, para sobreviver, precisa extrair da natureza os meios de sua subsistência, o que implica na garantia da produção dos bens materiais.

Para que a produção material ocorra, “o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais”, o que implica no conhecimento das propriedades da ciência, da ética e da arte, ou seja, o trabalho não material, incluindo produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. “Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana” (Saviani, 1996, p. 146).

Do ponto de vista da educação, os diferentes tipos de saberes são elementos que os seres humanos necessitam assimilar para que se tornem humanos. Desse modo, é preciso aprender e esse aprendizado implica no trabalho educativo, pois o ser humano “não nasce sabendo ser homem, [...] não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir” (Saviani, 1996, p. 147).

O conhecimento historicamente acumulado pela humanidade necessita ser transmitido-assimilado e preservado pelas instituições sociais, pois representa o elemento de emancipação da sociedade. Dessa forma, cabe à escola, como um

espaço educativo, a função de transmitir a cultura e o saber historicamente acumulado, atendendo a todos sem distinção e ensinando conhecimentos que contribuirão para a formação dos educandos (Saviani, 2018).

Nesse processo educativo, é imprescindível a presença de profissionais capacitados para transmitirem os conhecimentos científicos e acumulados no decorrer da formação da humanidade. É a partir da formação de professores que se pretende atender aos objetivos principais da escola, consistente na formação do desenvolvimento do senso crítico dos alunos por meio do conhecimento científico.

Dada a importância da formação de professores, é necessário ser desenvolvido um projeto de formação continuada nos espaços das instituições escolares, pois o processo de formação inicial dos docentes nem sempre aborda todos os conhecimentos necessários. Além disso, em razão da sociedade ser dinâmica, novos conhecimentos surgem após a formação inicial de determinado professor.

Os saberes que configuram o processo educativo (atitudinais, críticos-contextuais, específicos, pedagógicos, didáticos-pedagógicos), segundo Saviani (1996), devem ser dominados por todo professor e devem integrar o processo de sua formação.

O Artigo 61 da Lei n. 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prioriza “[...] a formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Gomes et al, 2019). Nessa perspectiva, a finalidade da educação escolar, segundo a Constituição Federal e a LDB, é a de promover os direitos humanos e atender a todas as pessoas indistintamente, porém se observa que persiste a desigualdade social e educacional, principalmente quando voltada às classes populares.

Para atender aos objetivos e à finalidade da educação, temos como referencial desta pesquisa a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que contribui com um entendimento da concepção do ser humano, seu desenvolvimento e sobre o papel da escola, contrariando os padrões atuais que produzem o esvaziamento do currículo e a desvalorização dos profissionais da educação, bem como da educação escolar (Marsiglia; Martins, 2013).

Também a PHC coaduna com a valorização da História da Educação na formação dos professores. Os cursos de formação inicial (Licenciaturas) nem sempre

propiciam conhecimentos e componentes curriculares que enfatizam essa área, fato que vai impactar na formação discente.

A hipótese proposta é a de que os professores da Educação Básica da Etec Orlando Quagliato não tiveram em sua formação inicial e/ou continuada contato com os fundamentos da História da Educação e que, após o ingresso na carreira docente, não tiveram acesso a formações continuadas sobre o assunto.

Parte-se do pressuposto de que o estudo da História da Educação pode colocar os professores em contato com a história da instituição, permitindo aos docentes compreenderem o momento presente e construírem um sentimento de valorização pessoal e profissional, reconhecendo-se como parte integrante da instituição. Saviani ressalta a importância do estudo das instituições escolares para conhecê-las, uma vez que “[...], pelo seu caráter durável, as instituições escolares, têm uma história que nós não apenas queremos, mas também necessitamos conhecer” (Saviani, 2013, p. 29).

Produto da ação do ser humano, as instituições escolares são voltadas para atender as necessidades humanas e se constituem a partir dessas histórias em meio ao processo de produção da vida social. O conhecimento sobre a História da Instituição Escolar promove laços identitários e sentimento de pertença de uma comunidade com sua instituição.

Ao estudar-se uma instituição escolar, há que se considerar e articular sua história com o seu contexto histórico, pois cada instituição de ensino acompanha o desenrolar de uma sociedade conforme a produção da época.

A Etec Orlando Quagliato faz parte do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Ela mantém escolas técnicas e faculdades em 365 municípios, administrando 75 Faculdades de Tecnologia (Fatec’s) e 224 Escolas Técnicas (Etec’s) estaduais.

A trajetória profissional da pesquisadora contribuiu para constatar a relevância dos momentos de estudo e diálogo sobre a História da Educação, bem como foi possível perceber o quanto é importante buscar e estimular o corpo docente da instituição conhecer a História da Educação e a história da sua escola. Este conhecimento proporciona um confronto entre concepções e práticas, o que possibilita oportunidades de ampliar os próprios pontos de vista e de atuação.

Com o olhar voltado para a valorização da história das instituições, atualmente, o Centro Paula Souza possui 24 centros de memória em Escolas Técnicas (Etec’s) e

um centro em uma Faculdade de Tecnologia (Fatec), além de quatro acervos históricos. Nestes locais, professores e estudantes desenvolvem pesquisas, organizam acervos arquivísticos, bibliográficos e museológicos e desenvolvem ações de disseminação das memórias e histórias das instituições. Para viabilizar sua organização, os Centros de Memória contam com a curadoria[5] de professores que são responsáveis por desenvolverem projetos anuais envolvendo ações de educação patrimonial entre docentes e estudantes.

Consta no Plano de Metas da Cetec (Unidade de Ensino Médio e Técnico), do ano de 2023, a ampliação do acervo do Centro de Memória da Educação Profissional do Centro Paula Souza; a ampliação da participação dos docentes em projetos relacionados à memória da educação profissional, proporcionando oportunidades para participação de discentes; e a consolidação da sistematização das informações do Centro de Memória da Educação Profissional do Centro Paula Souza na modalidade virtual, organizando todas as etapas, de modo a viabilizar o devido registro do acervo. Em função disso, várias ações são propostas para fomentar a participação das escolas pertencentes ao Centro Paula Souza.

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) desenvolve atividades, durante todo o ano, no que diz respeito ao cumprimento das metas da Cetec. Neste sentido, todas as escolas da instituição são convidadas a participar dessas atividades, que são chamadas de clubes de memória. Nestes clubes, são propostos estudos e discussões sobre temas relevantes da História da Educação. Os clubes de memória são realizados na sede da instituição na cidade de São Paulo, custeados com recursos da Cetec e organizados pela líder do Grupo GEPEMHEP. Além dos membros do grupo de pesquisa, outros professores e funcionários da instituição são convidados a participar, esses convites também são estendidos para instituições externas. Nota-se que o número de participantes do Ceeteps é muito baixo diante do número de escolas vinculadas à instituição.

A comunidade escolar deve conhecer a trajetória da instituição na qual está inserida. Por comunidade escolar, entende-se, segundo Lück (2007), a participação interativa de pais, professores e funcionários.

[5] Curador: palavra originária do latim que significa tutor. Um tutor é a pessoa que cuida e administra alguma coisa, ou alguém. O curador é responsável por tudo o que se realiza no Centro de Memória.

Sensibilizar e mobilizar toda comunidade escolar para o conhecimento da História da Educação possibilitará que mais pessoas possam entender e ter o sentimento de pertencimento à instituição, sendo disseminadores de um trabalho escolar que concorra para o desenvolvimento humano.

Assim, o objetivo desta pesquisa é promover um espaço de estudo sobre a História da Educação e a história da instituição na formação continuada de professores por meio da constituição de um Grupo Colaborativo de Estudos (GCE) junto aos docentes da Etec Orlando Quagliato. Como objetivos específicos da presente pesquisa estabelecemos: analisar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores; investigar por meio de questionário se os professores tiveram em sua formação disciplinas nas quais se discutiu a História da Educação; levantar e selecionar os materiais a serem trabalhados e discutidos no curso de formação docente; sensibilizar e envolver os docentes da Etec Orlando Quagliato sobre a necessidade de se criar espaços para discussão sobre a História da Educação por meio de grupos de estudos permanentes.

Nessa perspectiva, faz-se necessário desenvolver nas escolas ações coletivas que propiciem à equipe escolar momentos de discussão e reflexões sobre os conhecimentos e o desenvolvimento do trabalho educativo, bem como as possibilidades de transformação consciente da realidade em que o aluno está inserido, qual seja, a desigualdade social. Desse modo, será possível uma compreensão mais aprofundada acerca dos impactos que a crise econômica, política e social atualmente traz para a educação e os desafios que nós educadores temos enfrentado diante de uma sociedade capitalista na qual a classe trabalhadora tem poucas oportunidades de acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico construído historicamente.

A pesquisa desenvolvida está inserida na linha de pesquisa Práticas Docentes para a Educação Básica, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPEd)-Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) - *campus* de Jacarezinho[6], uma vez que contribui com a Educação Básica a partir da formação continuada de professores.

---

[6] Esta linha de pesquisa procura investigar as práticas docentes para os diversos níveis da Educação Básica. Em uma perspectiva interdisciplinar, investiga, nas diferentes áreas do conhecimento, as teorias e os processos de ensino e aprendizagem, de avaliação, de formação inicial e continuada de professores, as metodologias e o uso de tecnologias. Prioriza as pesquisas de intervenção na

Para fins de organização, esta dissertação se divide em 5 seções. Após a introdução, a segunda seção, intitulada “Percurso metodológico”, apresenta o trajeto da pesquisa, abordando suas características, os sujeitos envolvidos na pesquisa, as produções recentes sobre o tema da pesquisa a partir da revisão integrativa de literatura.

A seção traz ainda o modo pelo qual se organizaram os encontros do Grupo Colaborativo de Estudos, mostrando os pressupostos teórico-metodológicos que nortearam os trabalhos, bem como a descrição pormenorizada de cada encontro.

Na terceira seção, “Fundamentação teórica para organização dos encontros”, é apresentada a dinâmica dos encontros do GCE, o lugar da História da Educação na formação dos professores, o papel do professor na perspectiva da PHC e sua fundamentação. Expôs-se também a História da Educação Profissional no Brasil e a relevância do estudo das instituições escolares, enfatizando o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia estadual e a trajetória da escola em que a pesquisa foi realizada.

Na quarta seção, “Apresentação e discussão dos dados”, destaca-se a análise dos resultados da pesquisa e apresenta-se o produto educacional: o e-*book*, resultado dos estudos realizados no Grupo Colaborativo de Estudos, cadastrado na UENP como curso de extensão para formação docente. A última seção traz as considerações finais.

Educação Básica. (PPEd UENP- disponível em: https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-pesquisa#linha-2-praticas-docentes-para-a-educacao-basica)

2. PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 Características da pesquisa

Considerando-se que a pesquisa foi desenvolvida na Etec Orlando Quagliato, quanto à sua natureza, ela classifica-se em uma pesquisa aplicada, pois, segundo Thiollent (1988), esse tipo de pesquisa concentra-se em torno dos problemas presentes nas organizações e está empenhada em identificar tais problemas e buscar soluções. A pesquisa objetivou identificar se os professores que atuam na Etec tiveram contato em sua formação com conteúdos voltados para os fundamentos da educação, de modo geral, e com a História da Educação, de modo específico.

Com relação à abordagem da pesquisa, este estudo tem cunho qualitativo, pois implica enfatizar as qualidades e processos das entidades (Denzin; Lincoln, 2006).

Para Richardson:

> [...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno (Richardson, 1999, p. 102).

Quanto aos objetivos da pesquisa, ela caracteriza-se como exploratória e explicativa. A pesquisa exploratória se desenvolve quando se tem por objetivo oferecer uma visão geral de um determinado fato, pouco explorado, e torna-se, assim, difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. No que toca à pesquisa explicativa, o mesmo autor destaca que seu objetivo é explorar algo novo, ou seja, tentar conectar ideias para compreender as causas e efeitos de um determinado fenômeno. Com isso, uma das principais características desse tipo de pesquisa é identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos (Gil, 2008).

Como ponto de partida, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, que teve por objetivo, levantar as fontes já compartilhadas em relação ao tema “O lugar da História

da Educação na formação dos professores da educação básica: uma proposta a partir da Pedagogia Histórico-Crítica" e ainda situar o pesquisador no universo do estudo proposto. Tal pesquisa envolveu a busca por materiais científicos sobre formação de professores, Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Profissional e História da instituição. Foi ainda realizada uma pesquisa documental, analisando documentos que envolvem o tema em questão, especialmente no que diz respeito à história da Etec Orlando Quagliato.

Após estabelecer o aporte teórico, necessário para a pesquisa, a estratégia eleita foi a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1988), o método da pesquisa-ação relaciona-se a uma investigação social, objetivando solucionar um problema coletivo em que pesquisadores e participantes se envolvem de modo cooperativo e colaborativo cujo objetivo é trazer mudança a contextos específicos.

Ao término dos encontros, o objetivo citado foi alcançado, já que foi perceptível a conscientização dos colaboradores sobre a importância da História da Educação na formação dos professores.

Severino (2017, p. 88) assevera que "A Pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la". Outro aspecto que caracteriza a estratégia da pesquisa-ação é aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e dos grupos considerados (Barros; Kehfeld, 2014).

Os relatos apresentados pelos participantes e analisados a partir da prática social final demonstrou uma evolução tomando como base o conhecimento inicial e final dos integrantes da pesquisa.

Essa estratégia, segundo Franco (2016, p. 513), "É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino".

A pesquisa-ação é uma abordagem que combina ação e reflexão para resolver ações específicas dentro de uma comunidade ou um grupo. Ela visa promover uma mudança prática ao mesmo tempo em que produz conhecimento científico. As etapas da pesquisa-ação, segundo adaptação de Richardson (2004), podem ser descritas conforme a seguir:

1. **Diagnóstico**: Identificação do problema ou situação a ser investigada. Nessa fase, coletam-se informações preliminares, identificam-se as principais questões e estabelecem-se os objetivos da pesquisa.

2. **Planejamento**: Depois de identificar o problema, os participantes desenvolvem um plano de ação para enfrentar a situação. Nesta etapa, estratégias e métodos são escolhidos para abordar o problema identificado.

3. **Ação**: Implementação do plano. Aqui, as estratégias e métodos definidos anteriormente são postos em prática. A ação é o cerne da pesquisa-ação, já que é a etapa em que as mudanças são realmente implementadas.

4. **Observação**: Durante e após a implementação do plano de ação, os participantes observam e documentam os efeitos e resultados da ação. Esta observação é crucial para avaliar o sucesso da intervenção e para coletar dados que serão usados na reflexão e na revisão do plano.

5. **Reflexão**: Com base nos dados coletados na fase de observação, os participantes refletem sobre o sucesso ou fracasso das ações implementadas. Eles discutem o que funcionou, o que não funcionou e por quê.

6. **Revisão**: Com base na reflexão, o plano original pode ser revisado e ajustado conforme necessário. Se os objetivos não foram alcançados ou se novos problemas surgiram, o processo retorna ao planejamento ou até mesmo ao diagnóstico, reiniciando o ciclo.

A pesquisa-ação é cíclica e iterativa, significando que, após a fase de reflexão e revisão, o ciclo pode começar novamente, aprimorando continuamente a abordagem até que o problema seja resolvido ou a situação melhore significativamente.

A pesquisa iniciou-se com a reelaboração do projeto de mestrado, no primeiro semestre de 2022, a partir da reestruturação e da necessidade de envolver a comunidade escolar nas discussões acerca do tema proposto. Juntamente com a reorganização do projeto, realizou-se o levantamento bibliográfico e a leitura dos autores que inicialmente embasaram as discussões: Saviani (1996, 1997, 2008, 2012, 2013, 2018, 2021); Gasparin (2015); Marsiglia e Martins (2013); Duarte (2001, 2015, 2017); Frigotto (2001, 2012); Manacorda (2002, 2013); Nosella e Buffa (2022).

A fase inicial da pesquisa contou com uma revisão integrativa[7] a partir da busca nas bases de dados como Portal de Periódicos da Coordenação de

[7] A revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática. O processo de elaboração da revisão integrativa é composto por seis fases: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[8], Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e *Scielo* Brasil. Analisamos também as publicações em revistas sobre História da Educação que são classificadas no Qualis A, conforme o catálogo de 2019.

Ferreira (2002), ao apresentar trabalhos sobre o Estado da Arte no Brasil, identificou que, no período de 1980, os estudos indicaram o

> [...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...] (Ferreira, 2002, p. 259).

O objetivo dessa fase foi efetuar um levantamento das recentes produções, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, relacionadas à formação de professores e à História da Educação, sendo constatadas poucas produções, especialmente nos últimos 5 anos[9].

Paralelo à revisão integrativa foi elaborado o Projeto para submissão à Plataforma Brasil, que, posteriormente, foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Juntamente com o projeto, foi feito o envio de vários documentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Termos de Autorização do Programa de Pós-Graduação; Cronograma de Execução da Pesquisa; Prática Social Inicial (ANEXO C); Prática Social Final (ANEXO D) e Termo de Anuência da Instituição. A submissão[10] se deu em 10 de agosto de

---

apresentação da revisão integrativa. (SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134)

8 O Portal de Periódicos da CAPES é um dos maiores acervos científicos virtuais do País, que reúne e disponibiliza conteúdos produzidos nacionalmente e outros assinados com editoras internacionais a instituições de ensino e pesquisa no Brasil. São mais de 38 mil periódicos com texto completo e 396 bases de dados de conteúdos diversos, como referências, patentes, estatísticas, material audiovisual, normas técnicas, teses, dissertações, livros e obras de referência.

9 Vale considerar que o período contemplado pela revisão (2018 - 2022) foi afetado pela Pandemia da Covid19[9], em que muitos pesquisadores não produziram. A Covid 19 é uma doença causada pelo vírus Sars-cov-2. Em 2022, a Organização Mundial de Saúde constituiu emergência de saúde pública e declarou uma pandemia, pela rápida disseminação da doença. Fonte: https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19.

10 A submissão ao Comitê de ética está embasada na Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre os aspectos éticos na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

2022 e o projeto foi aprovado no dia 31 de agosto de 2022, sob o Certificado de Apresentação Ética nº 61477922.9.0000.8123 (ANEXO A).

O Centro Paula Souza possui um Centro de Capacitações que promove durante o ano letivo diversos cursos em várias áreas de conhecimento. Visando verificar se o tema “Fundamentos da Educação” é objeto de formação da instituição, promoveu-se uma pesquisa para o levantamento dos cursos oferecidos no ano de 2022, a partir da busca no endereço eletrônico da instituição[11].

A metodologia da pesquisa-ação possibilitou a discussão com os participantes do grupo colaborativo de estudos de diferentes abordagens e temas relevantes para o trabalho docente: Pedagogia Histórico-Crítica, seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos, Educação Profissional no Brasil, Instituições Escolares, Trajetória da Etec Orlando Quagliato.

Gatti (2019) nos mostra que em toda pesquisa existem potenciais riscos que precisam ser considerados dentro do processo de coleta de dados. Portanto, os participantes da pesquisa foram orientados quanto aos riscos da pesquisa e que poderiam desistir de participar a qualquer momento, pois a eles foram asseguradas “a inviolabilidade individual e a integridade pessoal”, sendo que os dados [...] “devem ser protegidos contra prejuízos pessoais e excesso de tensão” (Gatti, 2019, p. 36).

Outro ponto considerado na pesquisa foi a questão ética com relação a não identificação dos participantes, ou seja, o sigilo quanto à identificação dos professores. Como parte integrante da pesquisa foi conduzido um GCE onde os participantes refletiram sobre a História da Educação no Brasil, especialmente a educação profissional.

Os encontros do GCE foram organizados a partir das etapas do método pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica, considerando os momentos em sua instituição.

A PHC propõe que a prática pedagógica seja mediada em 5 momentos:

- 1º momento: prática social inicial;
- 2º momento: problematização;
- 3º momento: instrumentalização;
- 4º momento: catarse;

[11] Todas as capacitações propostas pelo Ceeteps estão disponibilizadas no endereço: https://portaldoparticipante.cps.sp.gov.br/Pages/Geral/Evento. Para efetuar a inscrição, o funcionário/ professor deve estar cadastrado.

- 5º momento: prática social final.

É importante compreender que os momentos desse método pedagógico não devem ser vistos como um método linear, muito menos como uma sequência didática, mas sim como “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico [...]” e que “[...] o peso e a duração de cada momento irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica [...]” (Saviani, 2018, p. 60).

Para a coleta dos dados foram utilizados vários instrumentos: o convite aos professores, elaboração do material a ser desenvolvido no GCE, gravação dos encontros na plataforma *Microsoft Teams*, questionário aplicado aos professores no primeiro encontro contendo 17 questões abertas, com objetivo de avaliar o conhecimento prévio dos docentes, abordando questões como o conhecimento que tinham sobre a história de educação, tempo de experiência como docente, área de atuação, dentre outras.

2.2 Sujeitos da pesquisa

Os integrantes da pesquisa foram 16 professores atuantes na Etec Orlando Quagliato. Todos os professores da unidade escolar foram convidados a participar do GCE. Inicialmente houve a adesão de 17 pessoas. No decorrer dos encontros, ocorreu uma desistência por motivos particulares e os demais permaneceram até o final do grupo.

Quanto à contratação dos professores, eles se dividem em contrato indeterminado, que são os professores concursados, e contrato determinado, cujo tempo máximo de permanência na escola é de dois anos. Os professores contratados por prazo determinado ao encerrar o tempo do contrato precisam aguardar o interstício de pelo menos 6 meses para prestar o processo seletivo novamente. Esta rotatividade dos professores temporários tem um reflexo negativo quanto ao envolvimento com a equipe escolar.

Considerando que no primeiro encontro foi realizada a prática social inicial (ANEXO B), trazemos no Quadro 1, abaixo, o perfil dos participantes.

Quadro 1- Professores que participaram do grupo colaborativo de estudos

Identificação/ tipo de contratação	Formação	Tempo de serviço
P1- Indeterminado	Administração	13 anos
P2- Indeterminado	Química	18 anos
P3- Determinado	Letras- Português/ Espanhol	1 mês
P4- Indeterminado	Ciências Biológicas	28 anos
P5- Determinado	Administração/ Pedagogia/ Marketing	7 anos
P6- Indeterminado	Matemática/ Física	13 anos
P7- Indeterminado	Geografia/ Pedagogia	28 anos
P8- Indeterminado	Letras	5 anos
P9- Indeterminado	Informática	17 anos
P10- Determinado	Direito	7 anos
P11- Determinado	Letras- Português/ Espanhol	5 meses
P12- Indeterminado	Ciências Biológicas, Química e Pedagogia	37 anos
P13- Indeterminado	Letras- Português/ Inglês, Filosofia e História	14 anos
P14- Indeterminado	Letras- Português/ Inglês	5 anos e 6 meses
P15- Indeterminado	Artes Visuais	23 anos
P16- Indeterminado	Informática	13 anos

Fonte: elaborado pela autora a partir da prática social inicial (2023).

A partir dos dados apresentados, observa-se que a maioria são professores concursados, correspondendo a 75% dentre os participantes. Com relação à formação dos docentes, 5 atuam na formação profissional, enquanto 11 ministram aulas na formação geral, porém, alguns são habilitados para atuar tanto na formação geral quanto na formação profissional, em virtude da diversidade dos cursos oferecidos pela escola.

Quanto ao tempo de atuação na instituição, observa-se que 2 docentes possuem até 2 anos de serviço, quatro professores atuam na Etec entre 3 e 10 anos e 10 participantes atuam na instituição há mais de 10 anos.

Uma característica comum no quadro docente são os professores determinados que estão há mais de 2 anos, porém, conforme explicado acima, já atuaram em outros momentos na instituição e retornam após o interstício.

2.3. Revisão integrativa

A revisão integrativa caracteriza-se por ser uma estratégia em que o pesquisador busca sintetizar resultados de pesquisas envolvendo o mesmo tema, visando desenvolver explicações ou estabelecer generalizações abrangentes, a partir da análise dos trabalhos localizados.

Essa análise se deu a partir das seis fases, conforme a seguir: elaboração da pergunta norteadora, busca ou amostragem na literatura, coleta de dados, análise crítica dos estudos incluídos, discussão dos resultados e apresentação da revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A primeira fase da revisão integrativa foi a elaboração da pergunta norteadora, qual seja: Existem pesquisas desenvolvidas que articulam a história da educação na formação continuada de professores?

Para o levantamento dos dados, realizou-se pesquisa nos seguintes locais: Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e *Scielo* Brasil. A busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações priorizou os mestrados profissionais entre os anos de 2017 e 2022, área de conhecimento e área de concentração “Educação”. No portal de Periódicos da Capes, buscou-se por artigos e periódicos do mesmo recorte temporal e palavras-chave. A pesquisa no *Scielo* Brasil, no mesmo período, não trouxe nenhum resultado, dessa forma, procedeu-se novamente incluindo o ano de 2016 na busca.

Assim, para proceder ao levantamento de dados, utilizou-se as palavras-chave formação de professores, história da educação, grupo colaborativo de estudos e pedagogia histórico-crítica.

Dando sequência às fases da revisão, evoluiu-se para a definição dos critérios de inclusão e exclusão. Como critério de inclusão, definiram-se trabalhos completos relacionados à formação continuada de professores. Já na exclusão, o foco eram trabalhos que atendessem à formação inicial ou à formação continuada que não fosse a pedagogia histórico-crítica como teoria educacional.

Após a aplicação dos critérios de seleção, obteve-se 69 publicações a partir da leitura dos títulos e resumos nas bases de dados, conforme resultados estabelecidos no Quadro 2, abaixo:

Quadro 2- Quantidade de produções de acordo com a base de dados específica

Identificação	Base de dados	Quantidade de artigos
1	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	32
2	Periódicos da Capes	25
3	Scielo Brasil	12
	Total	69

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Na análise crítica dos estudos, realizou-se a leitura de 2 artigos completos e 7 dissertações de mestrado, selecionando 4 para apresentação, revisão e síntese, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3- Produções selecionadas para análise

Nome do autor	Identificação Base de Dados	Título	Palavras-chave	Ano
TAFFAREL, C. N. Z. SANTOS JUNIOR, C. L.	3	Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo	Educação; Pedagogia Histórico-Crítica; Programa Escola da Terra; Programa Escola Ativa	2016

MELO, P. C.	1	Pedagogia histórico-crítica e escola da terra (Pronacampo): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no estado da Bahia	Educação do Campo; Formação continuada de Professores; Pedagogia histórico-critica; Teoria Marxista.	2018
ÁVILA, N. N.	1	Formação docente em foco: aspectos da formação continuada de professores em Corumbá/MS (2013 - 2016)	Formação docente continuada; Pedagogia histórico-crítica.	2018
ARAGÃO, L. M. S.	1	Pedagogia histórico-crítica e aprendizagem cooperativa no ensino: curso de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica	Estratégias de ensino; Prática de ensino-aprendizagem; Pedagogia histórico-crítica; Aprendizagem cooperativa; Educação profissional e tecnológica.	2021

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O primeiro trabalho analisado trata-se de um artigo da base de dados da *Scielo* cujo tema é *Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a escola do Campo*, de autoria de Celi Nelma Zulke Taffarel e Cláudio de Lira Santos Junior, publicado no ano de 2016.

O artigo faz uma crítica ao Programa Escola Ativa[12] a partir da experiência da Universidade Federal da Bahia e apresenta uma proposta de curso de especialização em Pedagogia Histórico-Crítica para a formação continuada de professores das escolas de campo.

O curso de formação contou com 750 inscritos e foi ministrado em 6 polos distintos visando o desenvolvimento da base teórica a partir dos parâmetros da teoria materialista histórico-dialética. Os apontamentos dos professores, ao concluírem a formação, foram: ampliação de sua base teórica sobre a natureza e especificidade da educação, contribuição do curso para a compreensão sobre o papel da escola, fundamentação sobre o ensinar e aprender a partir da teoria histórico-cultural e a consideração daquilo que é essencial, o clássico como critério para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (Taffarel; Santos Junior, 2016).

Os autores apresentam que a contextualização histórica e teórica da pedagogia histórico-crítica é fundamental nos estudos dos professores em atendimento aos direitos democráticos dos trabalhadores e suas conquistas sociais, defendendo uma formação que vá de encontro com os interesses da classe trabalhadora (Taffarel; Santos Junior, 2016).

Os seguintes trabalhos são resultados da busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Apresentamos o primeiro que se trata da análise, elaborada por Pedro Cerqueira Melo, no ano de 2018, a qual apresenta os fundamentos da formação continuada dos professores no programa escola da terra da Universidade Federal da Bahia, para as escolas de campo do estado.

Desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação do campo, mestrado profissional da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, a pesquisa teve o título *Pedagogia histórico-crítica e escola da terra (Pronacampo): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no estado da Bahia.*

O trabalho objetivou a análise dos fundamentos teóricos que sustentavam a formação de professores para as escolas de campo no âmbito do programa escola da

[12] Programa do Ministério da Educação que busca melhorar a qualidade de desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, dentre suas estratégias, destacam-se: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.

terra, observando em que medida a experiência realizada buscava superar as pedagogias do “aprender a aprender” e suas expressões na formação de professores.

Para Melo (2018), as formações realizadas no período pelo movimento Educação do campo, no estado da Bahia, entre 2008 e 2019, demonstram “[...] a força das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo organizado nos movimentos de lutas por terra, por educação, por escola, por outro modelo de sociedade” (Melo, 2018, p. 63).

Dessa forma, as “[...] conquistas tem sentido e significado, propõe outros fundamentos, outras concepções, outras possibilidades pedagógicas, vinculadas às lutas históricas travadas pelos povos do campo”. Tal defesa implica “[...] por assumir no interior das escolas de campo, as pedagogias críticas vinculadas a Pedagogia Socialista” (Melo, 2018, p. 63).

Segundo a pesquisa, é importante “[...] ampliar os estudos e as análises sobre a educação e a escola de campo no estado da Bahia”, para a superação dos problemas abaixo:

> [...] o modelo de escola e a teoria educacional e pedagógica vinculada ao “aprender a aprender”; 2) é necessário superar o quadro de analfabetismo, distorção idade-série, repetência e principalmente os baixos índices de aprendizagens na escola de modo geral, mais precisamente da escola do campo; 3) garantir a geração atual e as futuras gerações o direito ao acesso ao conhecimento científico clássico; 4) ampliar e garantir aos professores formação inicial e continuada crítica e superadora; 5) construir uma escola que esteja ligada à vida comunitária e seja um espaço de transformação e emancipação humana (Melo, 2018, p. 64).

É nesse sentido que o autor aponta para a necessidade de intensificação na formação de professores em bases “teóricas-metodológicas sólidas, que superem as concepções hegemônicas no campo educacional”, contemplando “um padrão de referencial nacional de qualidade, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral” (Melo, 2018, p. 65), formando profissionais da educação que respondam aos desafios históricos da Educação do campo.

A pesquisa desenvolvida por Nivaldo Nogueira de Ávila, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de concentração - Educação Social da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, no ano de 2018, intitulada *Formação Docente em Foco: Aspectos da Formação Continuada de Professores de Corumbá (2013-2016)*,

investigou os princípios que nortearam a formação continuada docente oferecida aos docentes do Ensino Fundamental I pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, no estado do Mato Grosso do Sul.

Os resultados apontados basearam-se em dados coletados e análise dos relatórios disponibilizados pelo município, que registram as atividades da Secretaria da Educação, no período de 2013 a 2016, incluindo as ações de formação.

A análise apontou que foram promovidas 31 ações de formação docente continuada e que “há preocupação em suprir necessidades do campo prático da atuação docente, inclusive no plano administrativo e burocrático”, evidenciando uma “preocupação em atender às demandas e dificuldades postas pelo trabalho educativo em seu viés mais pragmático e imediato” (Ávila, 2018, p. 63).

As evidências identificadas pelo autor nas formações docentes apontaram a “valorização da prática educacional em detrimento aos fundamentos da educação”, sendo que os conteúdos abordados nas formações são “reduzidos ao tratamento de assuntos relativos ao cotidiano escolar e ao exercício de uma reflexão sobre os saberes profissionais” (Ávila, 2018, p.64). A conclusão enfatiza a necessidade de políticas públicas no município que atentem:

> [...] para ações que promovam as bases teóricas e políticas do trabalho educativo, a fim de atender aos objetivos postos por uma educação emancipadora, libertadora, pautada pela criticidade que tenha como intuito produzir em cada sujeito, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, socializando o saber sistematizado historicamente e construído coletivamente pelo homem. No plano pedagógico, seria a superação das pedagogias negativas, seria a superação da educação escolar em sua forma burguesa, sujeita às imposições do capital, sem omitir a importância da transmissão, pela escola, dos conhecimentos mais desenvolvidos que já tenham sido produzidos e construídos pela humanidade (Ávila, 2018, p. 64).

A ações promovidas pela Secretaria, segundo o autor, não estabelecem nenhuma perspectiva teórica, não tendo como foco formar um profissional crítico que possa “[...] refletir sobre os fundamentos teórico da educação, sobre as políticas educacionais, bem como não promovem uma reflexão sobre a sociedade”, não cumprindo com as “necessidades formativas de um profissional apto a colaborar com os processos emancipatórios do educando” (Ávila, 2018, p. 69).

O último trabalho localizado foi do ano de 2021, desenvolvido por Lucélia Maria Santos Aragão, no Programa de Pós-graduação em Educação profissional e

tecnológica do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, intitulado *Pedagogia Histórico-Crítica e Aprendizagem Cooperativa no Ensino: Curso de Formação Continuada para Professores da Educação Profissional e Tecnológica.* A pesquisa é descrita pelas seguintes palavras-chave: Estratégias de ensino; Prática de ensino-aprendizagem; Pedagogia histórico-crítica; Aprendizagem cooperativa; Educação profissional e tecnológica.

O objetivo do estudo foi a reflexão de uma proposta metodológica a partir de um “minicurso de formação abordando a integração da Pedagogia Histórico-Crítica com a Aprendizagem Cooperativa em uma estratégia de ensino viável no contexto da Educação profissional e técnica integrada” (Aragão, 2021, p. 17).

O desenvolvimento metodológico da pesquisa foi a pesquisa-ação, tendo como referência as bases conceituais da Educação profissional e tecnológica e a fundamentação teórica das abordagens metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da aprendizagem cooperativa.

Os resultados descritos pela autora indicaram a validação da proposta metodológica, assim como a evidência de possibilidade de fortalecimento dessas metodologias (Pedagogia Histórico-Crítica e Aprendizagem Cooperativa) como estratégias de ensino e aprendizado no âmbito da Educação profissional integrada ao ensino básico na rede pública de ensino do estado do Ceará, bem como a possiblidade de reflexão acerca das bases teóricas e concepções que envolvem a Educação profissional e tecnológica.

Outra fonte de estudo acrescentado à da pesquisa foi a análise das publicações recentes em revistas especializadas influentes na área da História da Educação, tais como: HISTEDBR *On-line*, Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e Cadernos de História da Educação. Como critério de inclusão, optou-se pelas revistas de educação Qualis A de acordo com o catálogo único de 2019.

A revista HISTEDBR *On-line* está sediada na Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica. Ela foi selecionada por ser um dos canais de divulgação de estudos dos pesquisadores que estudam a Pedagogia Histórico-Crítica.

O período selecionado para a análise nesta revista foram os últimos 5 anos, ou seja, 2018 a 2022, que consistiu na observação de 300 títulos, sendo 64 do ano de 2018 e nos demais anos 59 artigos publicados em cada um deles. Dentre todos os

títulos, selecionou-se dois artigos que estavam relacionados à formação continuada dos professores na perspectiva da PHC.

A análise das publicações da Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), que publica trabalhos da Sociedade Brasileira de História da Educação, contou com a análise de 244 artigos entre os anos de 2018 e 2023. Nenhum artigo correspondeu à formação de professores, grupo colaborativo de estudos e Pedagogia Histórico-Crítica.

O periódico Cadernos de História da Educação publica, em seus periódicos contínuos, temáticas da História da Educação e conhecimentos no âmbito das Ciências Humanas. Anualmente são publicados aproximadamente 45 artigos.

Nossa análise, nesse periódico, abordou o período de 2018 a 2023, totalizando 333 artigos científicos. Não encontramos nenhum artigo que tratasse das temáticas estudadas.

O Quadro 4, a seguir, sistematiza os resultados encontrados nas revistas descritas.

Quadro 4- Quantidade de produções em revistas especializadas

Identificação	Nome da Revista	Quantidade de artigos
1	HISTEDBR *On-line*	300
2	Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)	244
3	Cadernos de História da Educação	333
	Total	887

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Após a análise dos artigos nas revistas especializadas e leitura do título e resumo de cada um deles, selecionamos dois para a discussão, conforme Quadro 5, abaixo.

Quadro 5- Artigos selecionados para análise

Nome do(s) autor (es)	Id revista	Título	Palavras-chave	Ano

RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, L. A.; RUCKSTADTER, F. M.	1	Trabalho Educativo e o conhecimento científico: a Pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor	Educação; Educação básica; Pedagogia histórico-crítica; Trabalho docente	2020
SCHMITT, S. L.	2	Pedagogia Histórico Crítica: contribuições para formação continuada de professores	Educação; Formação de professores; Pedagogia histórico-crítica	2021

Fonte: elaborado pela autora (2023).

O primeiro artigo analisado foi *Trabalho Educativo e o conhecimento científico: a Pedagogia Histórico-Crítica e o papel do professor*, de autoria de Vanessa Campos Mariano Ruckstadter, Luiz Antonio de Oliveira e Flávio Massami Martins Ruckstadter, publicado no ano de 2020, no 20º volume da revista HISTEDBR *On-Line*.

Os debates e reflexões surgiram a partir de três grupos de estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica realizados no ano de 2019 e organizados nacionalmente como Curso de Extensão pela Universidade Estadual do Oeste Paranaense (UNIOESTE).

Os autores analisaram a importância do conhecimento científico na educação básica na articulação com a atuação dos docentes. Conhecimento este necessário para que o professor se posicione diante de todos os desafios enfrentados em sua profissão, e se aproprie desses conhecimentos para o exercício de um trabalho emancipador. Neste sentido, os estudos a partir da PHC possibilitam tais reflexões, eis que:

> A PHC é uma teoria pedagógica que postula um projeto sócio-político alternativo ao projeto liberal-burguês. Trata-se de um projeto societário de uma sociedade em bases comunistas, de contestação, enfrentamento e superação da ordem estrutural vigente na sociedade. Em tais termos, a formação do professor exige posicionar-se quanto aos fundamentos teóricos marxistas da PHC: o materialismo histórico-dialético enquanto método de análise da sociedade e projeto societário (Ruckstadter; Oliveira; Ruckstadter, 2020, p. 9).

Para que tais posicionamentos aconteçam, é necessário o comprometimento de um ensino dos conhecimentos clássicos, a fim de que o indivíduo possa superar aquilo que desconhece. Neste sentido, “o papel do professor nesse processo impõe dominar conhecimentos que contribuam para mediar no aluno o vir a conhecer”, em que “a produção de conhecimento no e pelo aluno depende da produção de conhecimento também no professor” (Ruckstadter; Oliveira; Ruckstadter, 2020, p. 12).

O segundo artigo analisado foi *Pedagogia Histórico-Crítica: contribuições para formação continuada de professores*, de autoria de Silvana Lazarotto Schmitt, publicado no volume 21 da revista, no ano de 2021.

A autora apresenta os resultados da ação de formação continuada para docentes da rede pública municipal de ensino do Paraná, no período de 2017 a 2019, que integram o projeto de extensão grupo de estudos sobre teorias críticas da educação do Instituto Federal do Paraná, o qual ela coordena. Com intuito de subsidiar pedagogicamente os docentes, as ações são desenvolvidas para que possam efetivar o processo didático e os pressupostos teóricos e práticos na perspectiva da PHC.

A formação continuada dos professores está delineada no método de “[...] conhecimento do materialismo histórico e dialético [...]” e na “[...] concepção de desenvolvimento humano dos estudos realizados a partir da escola de Vigostski, ou seja, a psicologia histórico-cultural” (Schmitt, 2021, p. 3).

Dessa forma, a autora aponta a necessidade de se “[..] retomar aspectos centrais da história da educação, para que a compreensão da natureza e especificidade da educação se efetive no cotidiano das instituições de ensino” (Schmitt, 2021, p. 7).

E, assim, ela retrata todos os momentos, cronograma e textos que foram discutidos na formação continuada. Como resultado do trabalho desenvolvido, são apontados como positivos o cumprimento dos objetivos da formação:

> [...] propiciar formação teórica e prática aos professores da educação básica, a respeito da prática docente, na perspectiva das teorias críticas; compreender o processo histórico de constituição das teorias educacionais no Brasil; identificar os pressupostos teóricos e práticos da PHC; estudar e compreender a periodização do desenvolvimento humano (Schmitt, 2021, p. 18).

Chama-nos a atenção a reflexão que a autora faz a partir da avaliação dos docentes que participaram da formação continuada: “[...] a profissão docente requer constante processo de formação, com a intenção de buscar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem” (Schmitt, 2021, p. 18).

A revisão integrativa, no período analisado, indicou poucas pesquisas no que tange à História da Educação na formação de professores, o que pode ser reflexo da não produção de muitos pesquisadores nesse período por conta da Pandemia.

2.4 Organização dos encontros a partir da constituição do grupo colaborativo de estudos

2.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos orientadores

Considerando, a partir dos estudos de Saviani (2018) e Gasparin (2015), que a didática da pedagogia histórico-crítica deve ser um processo que tenha como ponto de partida e de chegada a prática social e que os demais passos (problematização, instrumentalização e catarse) devem estar relacionados, não de forma sequencial, mas dialeticamente articulados, adotou-se a seguinte dinâmica nos encontros:

1 - apresentação dos autores;

2 - contextualização do texto para a promoção das reflexões anteriores e atuais;

3 - exposição das questões norteadoras sobre o texto que fora enviado para leitura prévia;

4 - socialização dos saberes.

Cada encontro teve sua particularidade em função do tema abordado nas discussões. As Práticas Sociais Inicial e Final foram abordadas no primeiro e sexto encontros, respectivamente.

2.4.2 Descrição dos encontros

No início do ano letivo de 2023, precisamente na reunião de planejamento escolar ocorrida no dia 24 de fevereiro, iniciou-se a apresentação para toda a comunidade escolar e o convite para a participação do grupo colaborativo de estudos na Etec Orlando Quagliato. Estavam presentes 37 professores.

Nesse momento, apresentou-se alguns trabalhos já desenvolvidos no projeto "Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica" do Centro Paula Souza, além do tom vital[13] das entrevistas realizadas pela pesquisadora no projeto "História Oral na Educação: de profissionais a empreendedores", nos anos de 2021 e 2022, durante a pandemia da Covid-19.

Muitos professores desconheciam os trabalhos realizados sobre a instituição e se emocionaram com os relatos dos alunos egressos trazidos pela pesquisadora.

Explanou-se também sobre o projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná, sob a supervisão da Prof. Dra. Vanessa Campos Ruckstadter, e todos os docentes foram convidados a participar da formação continuada de professores a partir da constituição de um grupo colaborativo de estudos.

Assim, explicou-se que o grupo seria um espaço para estudos e discussões sobre a história da educação profissional e da história da instituição, que iniciaríamos a partir do mês abril e teríamos seis encontros remotos pela plataforma *Microsoft Teams* com periodicidade semanal.

Informou-se que os participantes seriam certificados pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e, desse modo, contribuiriam com a pesquisa intitulada "O lugar da História da Educação na formação dos professores da educação básica: uma proposta a partir da Pedagogia Histórico-Crítica".

Ao final da explanação, acrescentou-se o que se esperava como resultado da formação continuada, quer seja, maior pertencimento ao grupo e que fossem multiplicadores desse conhecimento junto aos alunos, além de contribuírem para a preservação do patrimônio documental da instituição.

[13] "[...] frase que serve de epígrafe para a leitura da entrevista. É sobre essa frase que se pretende organizar o critério de percepção do leitor. Assim, portanto, a frase escolhida funciona como um farol para guiar a recepção do trabalho". (MEIHY, J. C. S. B. Manual de história oral. São Paulo: Loyola, 2000, p. 90)

O próximo passo foi a seleção dos textos que seriam abordados na formação continuada dos professores e a elaboração das questões que norteariam as discussões. A partir desse momento, foi feito um formulário pelo *Microsoft Forms* para que os professores respondessem e informassem a sua disponibilidade para a definição do dia e do horário para a realização dos encontros. Começou-se então a divulgação no grupo do *WhatsApp* da escola com a colaboração do diretor da unidade de ensino, reforçando o convite e a importância da participação dos docentes.

Após a análise e tabulação dos resultados, optou-se pela terça-feira, no período da tarde, para atender o maior número de participantes, pois a escola funciona neste período até as 15h50. Ficou então estabelecido o horário das 16h30 para o início dos encontros com duração máxima de 2 horas, sendo todos informados no grupo da escola.

Ao definirmos a data de início e horário, foi criado um grupo no *WhatsApp,* chamado grupo colaborativo de estudos, para o envio do *link* da reunião e os materiais que seriam desenvolvidos em cada encontro. Com a instituição do grupo e da data de início, optou-se por enviar uma mensagem toda terça-feira no grupo para lembrar os professores sobre o encontro. O lembrete do primeiro encontro, juntamente com o *link* da sala de reunião, foi enviado aos professores no grupo do *Whatsapp* no dia 9 de maio de 2023.

Figura 1- Mensagem aos professores sobre o início dos encontros

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os materiais selecionados foram enviados com antecedência para que os professores pudessem fazer a leitura e contribuíssem nas discussões do grupo.

A seguir, apresentaremos cada encontro, bem como as contribuições dos professores nas discussões.

Encontro 1 - Apresentação da dinâmica do grupo colaborativo de estudos

No primeiro encontro, apresentou-se o tema da pesquisa, seus objetivos, justificativa e eixo teórico-metodológico da pesquisa. Esse encontro aconteceu no dia 9 de maio de 2023, com a participação de 17 professores, o que corresponde a 31,48% da equipe de professores da Etec.

Informou-se também que a pesquisa atendia à Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, e que a proposta investigativa foi submetida ao Comitê de Análises de Pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica, sendo aprovada pelo **CAAE:** 61477922.9.0000.8123.

Em seguida, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi feita a leitura e abordou-se os diversos aspectos quanto à participação voluntária, a garantia de sigilo e privacidade, riscos da pesquisa e benefícios para os participantes.

Nesse momento, os participantes foram informados que, a partir do dia seguinte, seria feita a coleta das assinaturas no TCLE, em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para o participante.

O passo seguinte foi a explanação de como os encontros seriam organizados e que cada participante receberia os textos a serem discutidos com antecedência, além das questões norteadoras. Foi sugerido que cada participante fizesse a leitura anterior ao encontro para que pudesse contribuir com as discussões e assuntos abordados.

Passou-se então para a aplicação da Prática Social Inicial (ANEXO A), com envio de um *link* no grupo e no *chat* da reunião, para que os participantes pudessem responder às questões então elaboradas.

Os participantes prontamente responderam às questões. A reunião foi encerrada com um agradecimento a todos os professores que compareceram e

ressaltamos novamente a importância de termos esses momentos de discussão no espaço escolar.

Finalizado o encontro, realizou-se a tabulação dos resultados que apresentaremos na sequência.

A prática social inicial abordou questões abertas relacionadas à formação dos docentes, tempo de serviço na instituição e tipo de contratação, que já foram descritos no item Sujeitos da Pesquisa.

Com intuito de identificar os docentes que ministram aulas exclusivamente na Etec Orlando Quagliato, foi feito o questionamento aos participantes e, como resultado, obteve-se que 14 docentes atuam apenas na instituição, um professor atua na rede estadual e um em rede particular de ensino.

Aos participantes, também foi solicitado que apontassem sua carga horária semanal. O resultado pode ser observado no Quadro 6, abaixo.

Quadro 6- Relação do número de docentes e a quantidade de aulas que ministram

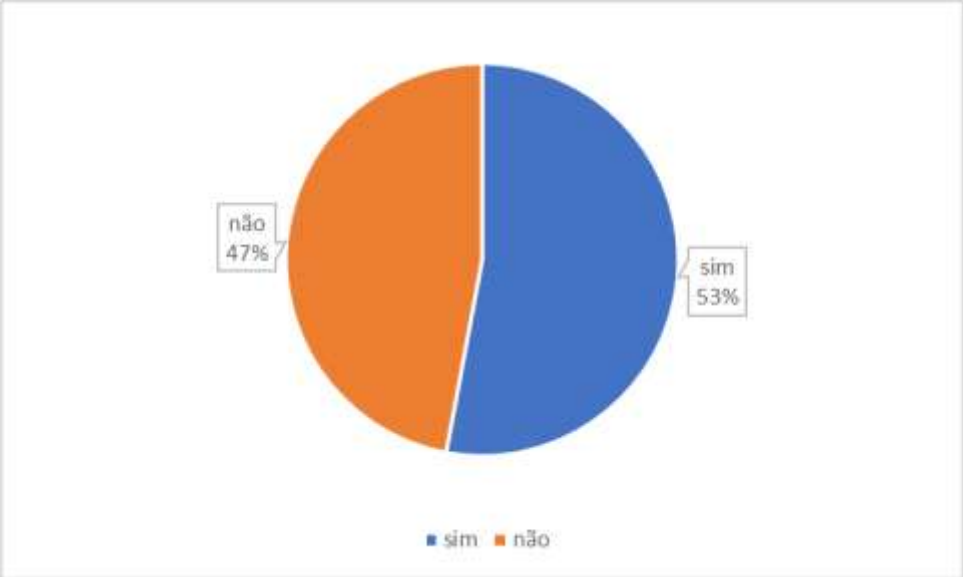
Número de aulas	Quantidade de docentes
5	1
10	2
20	1
25	1
28	1
30	1
31,5	1
32	1
33	1
33,5	1
34	5

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Outra questão abordada foi em relação a possuírem pós-graduação. Como resultado, temos um professor cursando doutorado, 3 professores cursando mestrado, 5 docentes possuem pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado) e 7 possuem pós-graduação *Latu Sensu*.

Para levantar se os participantes, em suas formações acadêmicas, tiveram contato com os conteúdos referentes à História da Educação, obtivemos como resultado os dados apresentados na Figura 2, a seguir.

Figura 2- Contato com Fundamentos da Educação



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Na questão que procurou identificar quais conhecimentos os professores possuíam sobre a História da Educação, três participantes deixaram em branco. A seguir, será apresentado o resultado.

Quadro 7- Comentários sobre o conhecimento da História da Educação

Id do participante	**Resposta**
P1	Infelizmente, lembro-me vagamente do que já estudei sobre esse assunto.
P2	A História da Educação, o pouco do que sei, remonta os aspectos sociais, políticos e culturais que associados são o reflexo da educação de um país. À medida que estes aspectos mudam ao longo da história, reflete também a estrutura da educação.

P3	Início da sociedade grega, com filósofos e sofistas. Início também nas sociedades primitivas e tribais. Início também na Prússia como escola obrigatória.
P4	Importante para a formação integral e essencial para se forme uma memória do caminho percorrido por nossas instituições, docentes e discentes.
P5	Na minha formação de pedagogia foi trabalhado esse conteúdo, mas de forma bem compactada e sem muito aprofundamento.
P6	É muito importante para ter um norte.
P7	Foi estudado sobre a história da educação em todos os tempos.
P8	Já estudei sobre vários pedagogos da História da Educação, mas preciso aprender mais sobre os pedagogos da atualidade.
P9	Básico
P10	A história da educação começa com a educação pré-histórica, através das observações até a formação da sociedade e suas regras, início da educação. Platão e Aristóteles foram importantes pensadores que influenciaram o desenvolvimento da educação, daí então observa-se a evolução da sociedade e da educação até os dias de hoje.
P11	Que foi introduzida no Brasil pelos Jesuítas.
P12	Em minha graduação tive uma disciplina sobre a história da matemática. Conheço também o desenvolvimento da educação no nosso país.
P13	Sei muita coisa por estudos e cursos.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Observamos aqui que mesmo os participantes respondendo que tinham conhecimento sobre a História da Educação, ao responderem sobre o que sabiam, evidenciou-se superficialidade nos comentários.

Outra questão foi se os participantes já haviam realizado alguma capacitação sobre História da Educação, e, em caso positivo, que informassem o que haviam estudado.

Quatorze professores responderam que nunca tiveram formação continuada sobre História da Educação. Um professor informou que participou de algumas capacitações quando era professor da Secretaria Estadual de Educação, outro

docente informou que estudou, ao longo da carreira, a criação de vários programas de governo.

Reforça-se mais uma vez a validação da pesquisa e a relevância da formação docente, eis que muitos professores atuam na área técnica e nunca tiveram contato com os fundamentos da educação.

As duas questões seguintes foram relacionadas à importância de saber sobre a história da educação e a história da instituição. Todos os participantes responderam que é importante ter conhecimento sobre a história da educação e da instituição, porém nem todos responderam por quê. O quadro abaixo, apresenta o resultado dos participantes que responderam o porquê de se estudar a história da educação.

Quadro 8- Importância de saber sobre a História da Educação

Id do participante	Resposta
P1	O conhecimento é acumulativo ao longo da história da evolução humana.
P2	É uma base que pode ser importante para o desenvolvimento do trabalho docente.
P3	Para ter memória do que já aconteceu e partir para a evolução.
P4	Conhecimento do passado (experiências) para definir o rumo e orientações do presente e futuro.
P5	Acho interessante para sabermos mais sobre a educação.
P6	Para conhecer mais sobre a realidade educacional brasileira e contribuir na melhoria da educação brasileira.
P7	Faz parte da história.
P8	Para ambientação cultural.
P9	É muito importante conhecer sobre a história da educação para termos ciência do quão difícil foi chegar no momento

	atual e das facilidades que temos hoje. Os antepassados trabalharam e sofreram bastante para nosso conforto.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Ao analisar as respostas dos participantes, observamos que elas não são aprofundadas.

Sobre o projeto Memórias e História da Educação Profissional, que o Centro Paula Souza possui, perguntou-se se os participantes o conheciam. Doze participantes disseram que conheciam, alguns acrescentaram “superficialmente”. Os demais desconheciam o projeto.

As duas questões seguintes foram relacionadas às teorias pedagógicas. A primeira questiona a utilização de alguma teoria nas práticas docentes. A segunda diz respeito à formação inicial sobre as teorias pedagógicas. Agrupamos as teorias às quais os participantes se referiram para utilizar em suas/seus práticas/planejamentos.

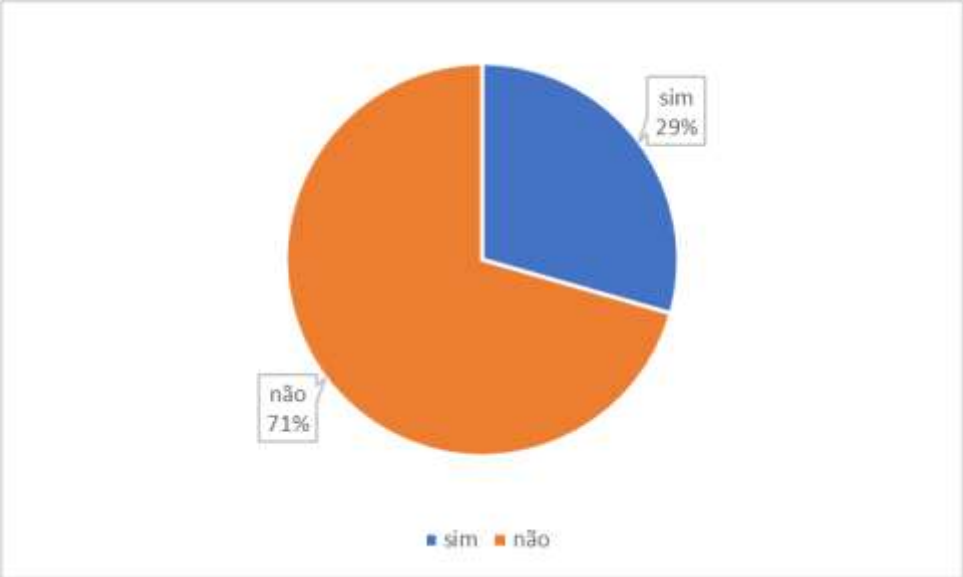
Quadro 9- Teoria pedagógica utilizada pelos docentes

Id participante	Teoria pedagógica que utiliza
P1	Teoria cognitiva da aprendizagem.
P2	As quatro ações de Smith (1992).
P3	Em alguns casos progressista e maior parte tradicional.
P4	Utilizo várias.
P5	Construtivismo.
P6	Construcionismo.
P7	Pedagogia ativa.
P8	Tradicional.
P9	Metodologia ativa.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A última questão da prática social inicial solicitou aos participantes que informassem se conheciam a PHC. A maioria dos docentes (71%) respondeu desconhecerem esta teoria pedagógica, conforme figura a seguir.

Figura 3- Conhecimento sobre Pedagogia Histórico-Crítica



Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os resultados da prática social inicial possibilitaram o direcionamento dos encontros e os principais temas que deveríamos abordar.

Encontro 2- Pedagogia Histórico-Crítica

Para o segundo encontro, ocorrido no dia 16 de maio de 2023, selecionou-se o artigo “Dermeval Saviani – compromisso e luta por uma pedagogia para além do capital” e o capítulo 2 do livro “Escola e Democracia”, intitulado “A teoria da curvatura da vara” (Saviani, 2018).

Inicialmente apresentou-se os objetivos do encontro: apresentar Dermeval Saviani, idealizador e principal expoente da PHC; compreender os motivos que levaram Saviani a pensar essa teoria pedagógica; conhecer a teoria da curvatura da vara e como ela se aplica à educação.

Em seguida, apresentou-se os autores do primeiro artigo: Eraldo Leme Batista e Marcos Roberto Lima e, posteriormente, Dermeval Saviani, autor do livro “Escola e Democracia”.

O passo seguinte foi a apresentação do primeiro artigo sobre a importância de Dermeval Saviani para a Educação Brasileira, um intelectual comprometido com a educação emancipadora, com utilização de *slides.*

Destacou-se, a seguir, alguns pontos da apresentação: Saviani desenvolve um trabalho educativo onde articula sua produção intelectual com sua prática militante, não cedendo por conta de sua opção política; tornou-se defensor do socialismo, buscando sua fundamentação teórica nas obras de Marx, Engels, Lênin e Gramsci, além do rigoroso estudo dos principais clássicos da educação, sobretudo no campo do Marxismo; o contexto histórico em que ele desenvolveu seus fundamentos filosóficos.

A Pedagogia Histórico-Crítica foi apresentada como uma corrente pedagógica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, construída de forma coletiva, como um instrumento contra-hegemônico de luta, marcada pelas transformações no mundo do trabalho, que incidem diretamente sobre a educação da classe trabalhadora.

Mostrou-se também que a PHC é uma proposta revolucionária que tem como ponto de partida e de chegada a prática social e está fundamentada em cinco passos dialeticamente articulados.

Em seguida, apresentou-se a teoria da curvatura da vara apontando as teses: filosófico-histórico, pedagógico-metodológico e política. Assim, nesse momento, discorreu-se sobre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência, bem com suas contradições.

Partindo para a finalização, apresentou-se um quadro comparativo, apontando diferenças entre a pedagogia da essência, a pedagogia da existência e a PHC, que Saviani chamou de pedagogia revolucionária.

Passou-se então para a apresentação das questões norteadoras que foram enviadas com antecedência aos participantes:

1) O que levou Saviani a pensar numa nova teoria pedagógica a qual chamou de Pedagogia Histórico-Crítica?

2) A proposta de uma educação revolucionária propugnada por Saviani tem como ponto de partida e ponto de chegada a prática social. Deste modo, quais os cinco passos dialeticamente articulados em que a pedagogia histórico-crítica está fundamentada?

3) Em que consiste a teoria da curvatura da vara? Como Saviani a aplica à educação?

4) O que Saviani quis dizer ao afirmar: “Quanto mais se falou em democracia no interior da escola, menos democrática a escola foi; e [...] quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada com a construção de uma escola democrática”?

5) O que a afirmação de Saviani, a seguir, tem a ver com a importância que atribui aos conteúdos escolares? “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam”.

6) Por que a Escola Nova, ao mesmo tempo, significou o aprimoramento dos conhecimentos destinados às elites e rebaixamento dos destinados à classe trabalhadora?

As discussões realizadas com os professores pautaram-se nas questões acima e em relação aos motivos que levaram Saviani a pensar na PHC. Os resultados das discussões estão transcritos abaixo.

> Pelo que eu percebi, a visão que eu tive é a seguinte: todas as pedagogias criadas até hoje foram estáticas. Elas foram criadas dentro de parâmetros. A pedagogia histórico-crítica é uma pedagogia dinâmica, porque o objetivo dela é pegar tudo o que foi feito, criticar e procurar buscar melhorar. Quero compartilhar uma experiência que tive quando estava na faculdade e que me intrigou. Um professor ao falar da representação das classes sociais, nos citou o seguinte exemplo: um filho de boia-fria. Naquela época, todo mundo falava que ele tinha que estudar, que era para ele evoluir. Mas quais eram as oportunidades que ele tinha para isso? Nenhuma, porque era interesse para a classe dominante que os filhos do boia-fria continuassem sendo boia-fria. A partir do momento em que isso mudasse, alteraria a parte dominante da sociedade e isso não era o interessante. Então a educação sempre foi focada nos interesses da classe dominante, ou seja, dos que detém o capital. (P11)
>
> Eu também penso que a pedagogia que pode dar certo é aquela que priorize mais condições para os que menos tem, porque os que menos tem são os que mais precisam. (P12)
>
> Essa é a proposta de Gramsci: dar condições para o desigual chegar na igualdade. (P10)
>
> É o que está acontecendo conosco agora com essa reforma do Ensino Médio. Para alunos da escola pública, os conteúdos estão sendo reduzidos. Como ele vai concorrer com os da classe alta no futuro? Da mesma forma, não é? Então está selecionando mais uma vez, afunilando de novo quem vai e quem fica. (P3)
>
> Não estão tendo o conhecimento sistematizado, conhecimento importante para eles. Como é que um aluno consegue atingir o nível com 2 aulas de língua portuguesa na semana? (P14)
>
> Mas aí é o que a gente percebe: a construção da ideologia construtivista. Então, enquanto isso que a gente está vivendo esse novo ensino médio dos itinerários formativos é a perspectiva construtivista. Então, a Pedagogia Histórico-Crítica vai contra isso. A

> construtivista é aprender a aprender, ou seja, o professor é um facilitador somente. O conhecimento é construído pelo aluno. Mas não é bem assim. Não podemos anular o que já foi construído historicamente pela humanidade, aquilo que se produziu desde os primórdios e vem construindo. O que Saviani apresenta é a teoria baseada em Marx. É justamente sair da alienação para a transgressão. Quando ele cita o menos favorecido, a desigualdade, é na linha do Marxismo, a linha de Paulo Freire, a linha de Duarte, que produziu muito com ele. Então essa transgressão ensina o aluno que existe um conhecimento histórico que vem sendo produzido, construído pela humanidade. Que não podemos ignorar, mas que é possível sair dessa alienação e ir para esse espaço de transgressão a partir da emancipação e do conhecimento das contradições presentes na sociedade. (P13)
>
> O interesse da classe dominante não é que o aluno domine esse conhecimento, afinal ele precisa ser sempre o dominado. A questão é que enquanto o dominado não dominar o conhecimento do dominante, ele continuará sendo dominado, não se emancipará. (P10)
>
> Temos que nos atentar a tudo isso, afinal, nossa escola é democrática? (P12)
>
> Nunca foi. (P11)
>
> E continuará não sendo. Eu acho que nunca teve democracia para ninguém. Temos que achar um meio termo, não podemos trabalhar engessando o aluno, mas também não pode ser do jeito que ele quer. Tem que ter a democracia verdadeira, mas nunca experimentamos não! Nem nós, nem os alunos. (P12)
>
> Se não dominarmos aquilo que os dominantes dominam, seremos sempre alienados. A partir da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani propõe essa mudança: que o filho da classe trabalhadora tenha condições de ter igualdade de luta, de competir igual com o filho da classe dominante. (P10)
>
> O importante para o aluno é ter acesso aos conhecimentos sistematizados, esse conhecimento que vai fazer ele pensar, que vai fazer ele evoluir. (P4)
>
> Nossa função enquanto professores de escola pública é lutar! Se estamos em sala de aula, podemos fazer a diferença, creio então que as nossas lutas primeiro têm que ser com as nossas práticas, com aquilo que nós desenvolvemos em sala de aula. Na medida do possível, trabalhar o máximo, ter consciência do conhecimento elaborado para que o aluno possa evoluir. (P6)

Observa-se que nem todos os participantes apresentaram suas ideias. Alguns justificaram que não tiveram tempo de ler o texto enviado anteriormente.

Finalizada a exposição de cada participante, agradeceu-se a participação de todos e encerrou-se a reunião.

Encontro 3 - Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos

O terceiro encontro ocorreu no dia 23 de maio de 2023 com apresentação da temática “Pedagogia Histórico-Crítica: fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos”.

O encontro foi desenvolvido com base nos artigos “A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica”, de Lígia Márcia Martins e Tiago Nicola Lavoura, e “Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural”, de Lígia Márcia Martins (2013).

Inicialmente, apresentou-se uma revisão do tema desenvolvido no encontro anterior, enfatizando o que é a PHC, seus fundamentos e propósitos como uma pedagogia revolucionária que busca, através do processo de luta, superar a sociedade capitalista.

Na sequência, expôs-se os autores dos artigos enviados antecipadamente aos professores, abordando suas formações e áreas de atuação.

O próximo passo foi historicizar a PHC, enfatizando que ela foi formulada no contexto da ditadura civil-militar, e, desde sua implementação, vem sendo construída de forma coletiva fundamentada no Marxismo, a partir da concepção dialética histórica expressa no materialismo histórico.

Dando continuidade, passou-se à apresentação do material de estudo, apontando que precisamos entender o trabalho educativo como uma atividade especificamente humana, e, na visão de Saviani (2021), conceituamos o trabalho educativo o qual se apresenta de acordo com a concepção dialética: síncrese-abstração-síntese, configurando a práxis, quer seja, prática-teoria-prática.

Acrescentando, apresentou-se também qual o papel do professor e da escola dentro da PHC, refletindo sobre as teorias tradicional e escolanovista, enfatizando a importância dada por Saviani (2018) em que tanto o professor quanto o aluno ocupam lugares importantes dentro da PHC.

Partiu-se para a didática da PHC, apresentando os momentos e enfatizando que eles são momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico (Saviani, 2018).

As questões norteadoras foram apresentadas para que os docentes pudessem discutir.

1) O que significa dizer que a Pedagogia Histórico-Crítica está fundamentada no materialismo histórico-dialético?
2) Como a Pedagogia Histórico-Crítica se materializa no processo de ensino-aprendizagem?
3) O que diferencia o trabalho material do imaterial?
4) O que torna o trabalho educativo um trabalho específico?
5) Qual o papel da escola na Pedagogia Histórico-Crítica? E do professor?
6) Desde a proposição metodológica da PHC, por que Saviani já alertava para o fato de não se incorrer no erro de tomar os referidos passos como uma sequência cronológica?
7) Explique os momentos da didática de Pedagogia Histórico-Critica e como eles devem ser desenvolvidos.

A seguir, apresenta-se as contribuições e exposições dos docentes, conforme transcritas abaixo.

> Essa primeira questão é a questão da inspiração de Marx: a materialidade que determina a consciência. O Hegel vem antes e ele falava que a consciência é que determinava a materialidade, Marx diz que é o inverso. Ele concorda com Hegel nessa questão da dialética-histórica, porém a materialidade, a construção humana, histórica material-humana determina a consciência e Saviani pega isso daí. Então a importância de saber a história na construção material da humanidade para determinar a consciência do sujeito. (P13)

> Deixa eu fazer uma colocação: de tudo isso que você falou até agora e que o P13 acabou de dizer, se a gente tomar como base inicial a prática social, por exemplo, o senso comum que o aluno vem pra escola, na minha época ouvia muito isso, manga faz mal com leite, ou seja, coma manga e não tome leite. Isso é uma prática social inicial, então você problematiza ela e depois você traz a ciência de que isso não é verdade, e aí você entra nesse materialismo histórico-dialético, pra mostrar que essa construção de que leite faz mal com manga, seria da época dos escravos de que havia muita manga, barata, de graça, mas o leite era muito caro, então na época desenvolveu essa cultura. Será que dá pra fazer esse raciocínio? (P10)

> Eu particularmente acredito que o exemplo foi muito bem feito. É bem isso mesmo. (P13)

Quanto à materialização da PHC, não houve intervenção por parte dos docentes e foi feita a intervenção pela pesquisadora, apresentando que a PHC se materializa através dos conteúdos. Por isso, a grande preocupação é com o conteúdo, mas não qualquer conteúdo, pois se estamos pensando numa pedagogia revolucionária, ela precisa de uma teoria que leve à transmissão do conhecimento, que esteja pautada nos conhecimentos que se traduzirão em conteúdos mais elevados e avançados, os mais desenvolvidos, para que, assim, tenhamos condições de formar pessoas as quais passem por essa prática pedagógica de uma forma transformadora. O aluno tem direito a ter o acesso sistematizado do conhecimento.

Em relação ao trabalho material e imaterial, também não houve intervenção, porém afirmamos novamente que o trabalho docente, aquilo que produzimos, é um trabalho imaterial. O professor P11 interviu dizendo que “estou achando complexa essa teoria, é uma prática pedagógica fascinante, mas complicada. Para o nosso dia a dia é complicado para o professor desenvolver essa prática aí”.

A questão sobre o que faz do trabalho educativo um trabalho específico, iniciou-se com a colocação de um dos participantes, que foi seguido pelos demais.

> Até esses dias eu comentava até uma coisa que pode até ser uma questão banal, mas interessante: Você nunca vê alguém dizer assim na rua, passa o médico, e ele diz assim: o médico, o advogado, o mecânico...,esse tratamento é característico do professor. O professor é a única profissão que todo lugar que você encontra: no mercado, em festas, o aluno chama de professor. Ninguém fala o médico, o advogado, o mecânico; então eu acho que o que faz esse trabalho educativo ser específico, é essa questão do professor ter esse intuito de transformação, não só de produção do conhecimento imaterial, mas de transformação mesmo da sociedade. (P10)

> Complementando aqui o que o P10 disse, eu penso que seja exatamente esse papel aí. O professor é o que acompanha, é o que ajuda o aluno fazer a travessia. Então você parte lá do senso comum como no exemplo que ele deu anteriormente sobre manga com leite e...é o senso comum. A gente traz isso de casa, a gente ouve essas coisas na rua e só que nem por isso não vai servir de base para alguma coisa. O professor pega essa informação e ajuda o aluno nessa travessia do senso comum para o conhecimento e para a educação em si; pra essa transformação aí como ele comentou também. Eu acho que isso torna o trabalho educativo um trabalho tão específico assim. É exatamente essa travessia, essa transformação. Eu concordo com ele. (P8)

> Na realidade, o professor além do trabalho educativo ele passa a ter um trabalho de formação de opinião. Ele forma opinião. Ele é o portador dessa nova opinião, dessa nova mentalidade, desse novo modelo de visão para que o aluno possa abrir sua mente e enxergar o que ele tem pela frente. (P13)

Quanto à discussão das duas últimas questões, foram realizadas em conjunto. Abaixo, transcrevemos a fala de dois participantes.

> A grande problemática desses métodos que tem passos, é não considerar o contexto da sala de aula. Eu trabalhei com os passos do Silvio Galo com o ensino de filosofia, que são 5 passos. A dificuldade é justamente essa falta de percepção de quando você passa de um passo para outro. Porque você está no contexto da sala de aula, e o local é barulhento, às vezes tem tanta coisa pra te desviar o olhar; porque quando você teoriza isso no teu quarto, sentado na tua cadeira em frente ao computador, é uma coisa. Agora quando você tenta aplicar isso em sala de aula e tem que perceber esses passos para estimular o próximo, isso é dificultoso. O Gasparin foi um cara execrado por essa cronologia dos passos da PHC que teoricamente não existe um após o outro. Eles se misturam. É muito difícil você perceber isso em sala de aula. Eu particularmente, quando fiz a prática do Silvio Galo, ainda eu fiz misturada com educação à distância, com meio tecnológico, eu tentei jogar isso num aplicativo, então foi muito doido assim pra você começar a perceber e ver que o aluno está percebendo isso também e tá passando de um passo para o outro. Então fica meio confuso na minha opinião. (P13)
>
> Eu só complemento também: muito oportuna essa colocação do P13 e me surgiu aqui que além dessa questão tumultuada, tem a questão da diversidade cultural dos alunos também. Porque eu sempre fico pensando um professor em sala de aula, pra conhecer a realidade de cada aluno, mal conseguimos guardar o nome de todos..., então a realidade dessa diversidade cultural também que nós temos que trabalhar. (P8)

Para finalizar o encontro, houve a intervenção novamente da pesquisadora, trazendo uma reflexão para que os docentes pudessem pensar: qual é o aluno que nós estamos formando?

Pelas colocações apresentadas, a pesquisadora concluiu da seguinte forma: não é que a forma como nós fazemos é errada, mas é que o aluno tem direito a ter acesso ao conhecimento. Temos que valorizar o conhecimento do aluno também, e a questão da diversidade, muito bem colocada pelo professor, tem que ser respeitada. Afinal, tivemos muitos momentos de exclusão na história da educação.

Encontro 4- A educação profissional no Brasil

O quarto encontro ocorreu no dia 30 de maio de 2023 sobre o tema História da Educação Profissional no Brasil.

O artigo selecionado foi “Educação Profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos”, de autoria de Sandra Maria de Assis e Olívia Morais de Medeiros Neta (2015).

Inicialmente apresentamos o currículo das autoras, docentes do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte (IFRN), enfatizando a área de estudo de ambas, quer seja, a História da Educação.

Posteriormente, comentamos que o objetivo do artigo apresentado era historicizar a trajetória da Educação Profissional no período de 1960 a 2010. Considerando que a instituição de ensino à qual pertencemos foi criada no ano de 1971, tais legislações eram vigentes e oportunas para discussão.

O próximo passo foi a contextualização do período, abordando os fatos que ocorreram na época, como as políticas vigentes e as transformações que ocorriam na sociedade.

Passou-se então para a apresentação do artigo, a partir de sua estruturação: 1) a aprovação da Lei de Diretrizes de Bases 4.024/61 e os rumos da educação profissional na década de 1960; 2) a Lei nº 5.692/71, seus desdobramentos e controvérsias; 3) a separação do ensino médio propedêutico e o ensino profissional a partir da LDB 9.394/96, Decreto nº 2.208/97 e Portaria Ministerial nº 646/97; 4) revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto 5.145/2004, que possibilitou a integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico criando o ensino médio integrado.

Após a apresentação das legislações, a proposta foi trazer à discussão a trajetória da educação profissional, que sofreu variações no que toca ao fomento, de acordo com os interesses da classe dominante. Vale dizer, o investimento era feito segundo a necessidade da mão de obra no mercado de trabalho, o que, por fim, mantinha a divisão de classes dentro da sociedade.

Finalizada a apresentação, passou-se então para as questões norteadoras:

1) A Educação Profissional no Brasil, desde sua constituição, esteve focada para os filhos das classes trabalhadoras. Isso vem se afirmando ainda na atualidade? Como combater essa dualidade educacional?

2) Segundo Ramos, citado pelas autoras, o ensino médio integrado construiu-se a partir de marcos conceituais diferenciados em relação à natureza

profissionalizante. Quais os sentidos de integração ao ensino médio integrado conferidos pela autora?

3) Como a formação omnilateral se aplica na Educação Profissional?

4) Existe relação entre a Educação Profissional e a Pedagogia Histórico-Crítica? Justifique.

Apresentamos, então, as colocações e discussões apresentadas pelos docentes:

> Em 1975, 1976, nós tivemos essa mesma situação que você falou a pouco. Não difere muito de agora não. Tivemos muito fracasso. Eu fui fruto desse período de ensino, nós alunos já percebíamos muitas falhas. E hoje a história se repete. Lá trás quando tinha o exame de admissão, já era afunilamento. Não eram todas aquelas crianças que terminavam o primário que poderiam prosseguir os estudos. Então, já era um afunilamento. Depois foi mais um pouquinho. E depois dessa reforma para o curso técnico, eu acho que foi um desastre. No período em que estudei, eles colocaram técnicas comerciais, todas essas matérias, artes industriais, educação doméstica e não tínhamos condições de escolher. Às vezes o aluno ia para aquela área, porque ele queria "fugir" de algumas matérias mais pesadas. E hoje eu vejo que é um "repeteco". É realmente o filho do pobre ser a mão de obra, ter mais mão de obra e barata. Se tem um técnico e um formado na engenharia de alimentos, por exemplo, o que tem formação superior, é mão de obra cara. Então a proposta não é dar chance para o pobre não. É "tosar" para que ele não vá para o curso superior. (P12)
>
> A história se repete de fato. Ainda está sendo afirmado isso. Essa é a proposta do ensino profissional. (P13)
>
> Para combater essa dualidade no ensino é preciso que os alunos que terminam o ensino técnico, tenham espaço, condições para prosseguirem seus estudos no ensino superior, mas pra isso acontecer, tem muitas coisas para ser ajustadas para isso acontecer de fato. (P4)
>
> Isso é difícil. É algo que já está instituído na educação do país. É difícil de se quebrar isso. (P1)

A questão seguinte discutida foi a número 2:

> Ensino Médio integrado deve ser construído pensando nos três sentidos filosófico, epistemológico e político. Olhar para o aluno na concepção humana, olhar para ele e saber que é um aluno diferenciado e único. Nós temos que ter esse olhar. Trabalhar nesse sentido de fazer essa integração com o nosso aluno. Temos que contribuir para que o aluno entenda que o processo educativo é um processo histórico e que seu princípio é o trabalho. Então quando o aluno do ensino integrado, do

> ensino técnico, tem essa consciência de que ele faz parte da classe trabalhadora, ela passa a ter conhecimento dos seus direitos e que deve lutar por eles, também ter conhecimento daquilo que é importante dentro da sua profissão. Como professores desses cursos que somos, nossa função é mobilizar e trazer essas reflexões aos nossos alunos e estimular que o conhecimento do aluno, o conhecimento específico da área de formação é resultado de outros tipos de conhecimentos. Conhecimentos estes que vão sendo construídos a partir de uma prática constante. Eu parto do conhecimento do aluno, eu parto de uma prática social inicial, passo para a socialização a partir do conhecimento adquirido para avançar. (P10)

> Só uma contribuição. O papel nosso eu acho que é fundamental em sala de aula e estar trazendo essa realidade para o nosso estudante. Eu vivenciei essa questão. Na minha época era muito mais difícil entrarmos num curso superior, hoje o próprio mercado vai afunilando. Você vai fazer uma entrevista hoje, todo mundo tem o técnico, tem superior, fez pós-graduação, às vezes até duas pós-graduação. Então, assim o mercado está competitivo também. Então tem os dois lados que vão trazendo essa realidade para o aluno. Tanto o próprio mercado que vai ficando mais competitivo, quanto as empresas que vão exigindo muito porque temos uma demanda em que são poucas vagas para muitos trabalhadores. Então as empresas estão cada vez mais exigentes mas na hora do salário, as exigências não refletem no salário que querem pagar. As exigências são muitas e o salário nem sempre acompanha. Então é isso. Eu acredito que mudou bastante, mas tem muita coisa pra se mudar ainda. (P12)

Passamos para a questão número 3 em que, novamente, os professores foram estimulados a colocar suas ideias.

> Hoje vivemos numa mudança de paradigma. Hoje tudo é pluralismo, tem vários objetivos; um exemplo claro disso é que há muito tempo só tínhamos um tipo de família. Hoje nós temos mais de 10 conceitos diferenciados de família. A educação também lá atrás era nesse sentido. Nós só tínhamos um olhar para a educação. Hoje a ideia me parece que a educação tem que olhar por todos os lados: na formação para a cidadania, na formação para o trabalho, na formação suprindo mesmo até um pouco a educação que ele tem que ter em casa e o aluno não tem. Eu vejo que essa questão gira em torno disso. De passar a ter então professor “super-homem”, “mulher maravilha”, um professor aí com muitos poderes para estar voltando para todos esses lados. Penso que seja mais ou menos nesse sentido. (P10)

> Vimos nos encontros que Saviani traz essa questão, como uma forma de superação a gente buscar a construção de uma formação humanista, uma formação humanizada, uma formação que emancipe o aluno. Eu acho que é nesse sentido. Fazer o aluno ser crítico, fazer com que o aluno a partir da práxis, desenvolva um senso crítico da realidade. Ele fala que o aluno tem que se emancipar, mas de que forma que ele vai conseguir? Nós só vamos conseguir estimular nosso aluno, através do momento que a gente consiga unir a teoria e a prática, não é. Acho que aí se encaixa o ensino integrado. A partir

> dessa vivência, dessa práxis que a gente vai conseguir fazer com que o nosso aluno tenha esse desenvolvimento crítico. Trazendo essa questão que o P4 falou, em todos os aspectos. Temos que abraçar o mundo, nos virar nos 30 e fazermos funções que muitas vezes nem estão na nossa alçada. Eu acho que é isso. (P2)

Por fim, as discussões sobre a última questão, em que a reflexão pautou-se na interface da história da educação profissional com a PHC.

> Eu penso que existe sim. Eu tenho até um exemplo clássico para falar: eu tenho um tio que morava em Chavantes. Ele é falecido há pouco tempo. Ele se aposentou lá numa indústria chamada Incomar. Ele trabalhou 35 anos lá, se aposentou, ficou um tempo fora, não aguentou e voltou. Só que eu sempre olhava para ele, talvez assim, com olhar de Policarpo Quaresma. Todo dia ter aquela mesma função, aquela mesma rotina, construindo os balcões, mas nunca questionando a respeito de nada. Não questionando nada, principalmente na questão do material, que ele trabalhava, por exemplo, o aço. Como era feito? Quando que surgiu? Ele ia fazendo tudo do jeito que estava, um serviço quase que mecânico, lembrando até aquela imagem do Charles Chaplin apertando o parafuso, não trabalhando com a mente, só trabalhando. Então eu acho que tem ligação sim, da educação profissional com a pedagogia histórico-crítica. (P10)

Após a fala do professor, finalizou-se a questão fazendo uma retomada de alguns aspectos que foram colocados pelos presentes. Observou-se, em vários momentos, que a história da educação profissional se apresenta de forma dúbia. De um lado, é alvo de investimentos de valorização por fornecer mão de obra para o comércio e a indústria, em outros momentos, é esquecida.

É claro que, na percepção da sociedade brasileira, o ensino técnico não tem a mesma visão que o ensino médio, nem a mesma procura. O ensino médio sempre atraiu mais candidatos que o técnico, este, muitas vezes, é considerado como a última opção para os estudos. São nítidos os aspectos no ensino da elite e no ensino para o trabalhador, que na história da educação profissional sempre foi marcada pelo dualismo de classes. De um lado, a elite, do outro, a classe trabalhadora. De um lado, a educação propedêutica, do outro, a educação para o fornecimento da mão de obra. As decisões e intenções do sistema capitalista acabam predominando e as decisões tomadas sempre interferirão nas questões educacionais.

Encontro 5 - Instituições Escolares

O quinto encontro ocorreu no dia 13 de junho de 2023 sobre a temática Instituições Escolares.

Para o desenvolvimento do encontro, selecionamos o artigo científico “História, Instituições escolares e o materialismo histórico-dialético”, de Rodrigo Sarruge Molina, e os capítulos 2 e 3 do livro “Instituições Escolares: por que e como pesquisar**”,** de Paolo Nosella e Ester Buffa (2022).

Inicialmente, apresentou-se os autores e fez-se algumas considerações historiográficas a partir do estudo das instituições. O passo seguinte foi discutir o que se estuda quando falamos em instituições escolares. Apresentou-se também o levantamento sobre instituições escolares realizado por Nosella e Buffa (2022) e quais instituições são mais estudadas segundo os autores.

Comentou-se também sobre o trabalho elaborado por Nosella e Buffa (2022), a partir de depoimentos de professores e de dirigentes que trabalhavam em escolas pesquisadas, e se haviam lido algum livro sobre a história da escola.

O próximo passo foi a discussão das questões norteadoras a seguir:

1) Nosella e Buffa nos apresentam contribuições relevantes que podem contribuir para o enriquecimento de nossas práticas pedagógicas quando estudamos a instituição escolar em que atuamos. Quais contribuições são essas?

2) Ao estudar a história de uma instituição de ensino, podemos focar apenas numa fonte? Justifique.

3) “A história, enquanto campo das ciências humanas não é neutra”. Comente sobre essa afirmativa.

4) Como o materialismo histórico-dialético pode contribuir para o estudo das instituições escolares?

5) Segundo os autores, como devemos pesquisar as instituições escolares?

As questões foram apresentadas uma a uma para que os participantes pudessem se expressar. Questão 1:

> Eu verifico que na sala de aula, você saber a história, saber um pouco do contexto de quem a gente recebe, é muito importante. Quando eu fiz aquele trabalho com fotos quando a escola fez 40 anos, acrescentou bastante no entendimento do contexto da escola e dos alunos que recebemos. Principalmente numa escola agrícola. Há necessidade de entender o contexto daqueles alunos, tudo o que eles passaram, tudo o que passam quando chegam na segunda-feira e

retornam na sexta, fica muito difícil de você dar aulas. Se você acha que vai ser técnico o tempo todo, você está totalmente errado, você não vai conseguir. Então tem coisas que você vai além da pedagogia, porque principalmente você entende, você compreende o contexto baseado nas histórias que escuta ali. Não só histórias daquele público do presente, mas de outros que passaram pela escola. Muitas vezes escutamos ah, tem aquela turma, tem aquele fulano, aconteceu isso aquela vez... Aí você consegue ir se moldando ao contexto que é uma escola agrícola e com o passar dos anos, apesar da sociedade ter mudado, a gente sabe que a escola tem muito ainda da sua raiz. Ela não perdeu muito as suas primeiras características. (P13)

Também é interessante que quando você vê que aqueles alunos que passaram pela escola, a gente conseguiu dar um pouquinho da parcela da gente e que eles estão muito bem hoje, estão trabalhando, isso não tem preço pra gente. Isso é o que fica. Isso é muito importante. (P12)

Nós contribuímos um pouquinho, vamos dando aquela parcela de conhecimento nosso para eles. (P1)

Eu só queria tocar num ponto, nessa questão do pertencimento, pegando um gancho no que o P13 falou. Às vezes quando a gente está na sala dos professores, tem vários professores, uns são os mais antigos, outros mais novos, e quando você pega ali um professor que entrou naqueles dias ali e o pessoal começa a contar e ver as histórias, você parece um peixe fora d'água. E começa a contar de coisas da escola numa reunião informal, você não se sente presente ali. Aí depois, quando vai passando o tempo e que o esse professor vai ficando mais velho de casa e participando sempre do cafezinho ali na reunião da sala dos professores informal, ele começa a se sentir também em casa. Por quê? Porque ele já ouviu várias histórias e nisso já tem um outro professor que chegou, então ele já se sente até um pouco mais pertencente à instituição, por que ele conhece mais através daqueles contatos. Então isso é uma questão que eu acho interessante. Uma outra é para frisar essa questão do pertencimento. Eu lembro que em 2001 eu estava em Londrina fazendo especialização e eu saí da faculdade e estava com uma fome, e precisava comer alguma coisa. Mas parece que eu não estava em casa, e de fato eu não estava! Eu estava assim, perdidão! Parei então numa lanchonete, a primeira que vi ali no centro de Londrina. Entrei, pedi o lanche, comi, mas eu estava, assim como um peixe fora d'água, não conhecia ninguém! E na saída, ao pagar a conta no caixa, a moça falou para mim: eu vi a placa do seu carro! É de Santa Cruz do Rio Pardo. Eu disse: sim, eu sou de Santa Cruz. E ela me respondeu: Nossa... nós aqui da lanchonete também somos de lá. Nós somos da família Crozati de lá. Naquele momento em que eu tomei esse conhecimento, já mudou o meu pensamento. O meu estado já mudou completamente. Eu já me senti mais seguro. Então isso é uma outra experiência. Vou contar mais uma. E é a última pra não tomar muito tempo. Sempre que eu vinha de Bauru e venho ainda de Bauru eu venho tranquilo e quando eu chego em Espírito Santo do Turvo, que eu avisto a usina Sobar, muda o meu estado de espírito porque a partir dali eu me sinto em casa. Já me proporciona mais segurança. Já me proporciona um bem-estar melhor. Então eu penso que há uma

> ligação, exatamente nessa questão que a Janice falou da gente tomar esse conhecimento de onde a gente está, pra gente se sentir melhor, mais seguro e talvez até produzir mais. (P10)
>
> Você sabe que um dos motivos dessa hereditariedade daí da escola, essa indicação de parentes... a gente sabe que quase 50% dos alunos que fazem o vestibulinho, são indicações de parentes e amigos. Pode ser isso, né? Além do estudo, que a gente sabe que é de qualidade, o conhecimento do lugar, de saber como que funciona, né? Apesar de toda a fama que quem não conhece propaga, a gente tem essas indicações e indicações de orgulho. Olha, se você for pra lá, é como se fosse uma garantia de uma vida melhor. Eu vejo isso aí. (P13)

Passamos, então, para a discussão da questão 2.

> Acredito que não podemos ficar numa fonte apenas, pois quanto mais fonte de pesquisa, mais o trabalho é enriquecido. Tem fontes que tratam algumas situações e outras tratam de situações que às vezes passariam despercebidos; e as vezes é algo muito importante que pode mudar muita coisa naquela análise e na pesquisa a partir de fontes diversas. (P2)
>
> É isso mesmo, vamos confrontando as fontes e o trabalho vai se enriquecendo. (P3)
>
> Quando um fato é colocado por um autor, você faz a análise e vai tendo conhecimento de como ele analisou e aí vai vendo as ideias de outros. (P2)
>
> Principalmente quando estudamos a história da instituição, a gente vai buscar nos livros, nas atas, as legislações, em todo esse processo pra entender um pouco de como as coisas aconteceram. (P3)

Na sequência, apresentou-se a questão 3:

> Porque o pesquisador está dentro do contexto. É igual à questão da pesquisa das ciências humanas. Manrai já falava que ciências humanas não é ciência justamente porque o pesquisador não consegue ficar imparcial. Eles falam do “olho do furacão”, ele está no meio, ele está no meio do objeto de pesquisa, ele faz parte do objeto de pesquisa. Quando você fala em instituição vai ter um pouco do olhar do pesquisador e de quem relata. (P13)
>
> Até por conta da contextualização. Eu vou pegar uma época por exemplo de fundação da escola, tem um contexto histórico, um contexto político por trás disso. Porque a escola não foi criada por acaso, tem um contexto político. Sabemos que a escola é política. (P10)
>
> É igual essa questão dos nomes. Quantas vezes nós conversamos que tentaram mudar o nome da escola? Foi pra homenagear alguém? Não, foi pra ter a indicação: eu indiquei o tal nome e a escola chama aquilo. Então às vezes não é pra homenagear. (P13)

> Ela não é neutra porque acredito que ela é uma atividade que a gente vai interpretando, atividade interpretativa que é realizada por uma pessoa, por um profissional, que muitas vezes já foi profissional dessa entidade. Ele não está totalmente desligado de uma realidade política, e faz parte de uma história com maior ou menor preponderância. É influenciada também por nossas concepções. Se vou falar alguma coisa, a minha fala está sob a influência de uma convicção particular minha. É por isso que não é neutra. (P10)

A próxima discussão foi a questão 4:

> As coisas falam por si. Então a história da instituição é visível. Então ela é uma evolução de memória com aquilo que você vê no passar dos anos. Você vê bem claro isso. O plano dela é material. A história da instituição ela vai se contando por si. Ela vai se contando, se desenvolvendo por si, através daquilo que a gente desenvolve, daquilo que acontece. (P13)

> E às vezes as coisas que descobrimos, ir além do que está divulgado, ir buscar além do que a história já contou, do que já estudaram. (P10)

> Sempre há um fato novo. (P13)

> Sempre há alguma coisa a acrescentar. (P1)

> Eu estava lendo aquele livro, a autópsia do medo, do Percival de Souza. Em determinado momento, que conta toda aquela história de 64-72, do delegado Fleury, estava escrito assim: cabo Romeu Teixeira, é morto em Santa Cruz do Rio Pardo pelos subversivos. E aí eu falei, poxa vida, mas Santa Cruz do Rio Pardo, então é daqui! Vou dar uma pesquisada nisso aqui. Aí fui pesquisar. Fui atrás dos policiais aposentados mais antigos. Aí o pessoal falou, na verdade, Santa Cruz do Rio Pardo, não é Santa Cruz do Rio Pardo. Era um banco do Bamerindus que tinha em São Pedro do Turvo. E aí foi assaltado mesmo naquela época pelos subversivos, que queriam dinheiro para a causa. Quando eles iam voltando, de São Pedro que ainda era estrada de terra, esse cabo, pegou um motorista particular, um sitiante e veio de caminhonete atrás dos “caras”. Na metade do caminho, eles viram o carro parado. Ele desceu da caminhonete, foi lá e deu voz de prisão “pros caras” e “os caras” atiraram e mataram. Ele virou nome de rua em São Pedro do Turvo, rua cabo Romeu Teixeira, alguma coisa assim. Então é, eu penso assim, se eu fico... e porque aqui? Porque São Pedro do Turvo não tem fórum. Ele pertence à comarca de Santa Cruz do Rio Pardo. Então, ligado a essa questão desse materialismo da escola que a Janice comentou, essa importância, se eu fico só na leitura de Santa Cruz do Rio Pardo, eu ia repassar pra frente que isso aconteceu em Santa Cruz do Rio Pardo. E, na verdade, não era, era em São Pedro do Turvo. Então eu não me conformei com isso e quis me aprofundar mais. Fui atrás, e aí eu descobri. Então essa questão materialista, do que realmente aconteceu. Então é nessa busca aí que que eu penso que tem alguma ligação com a importância.

> O exemplo não envolve diretamente a escola, mas tem uma certa importância nesse materialismo histórico-dialético. (P10)

Passamos, então, para a última questão e, ao colocá-la em discussão, não houve intervenção dos membros. Nesse momento, a pesquisadora fez a última abordagem sobre o tema:

> Para pesquisarmos sobre uma instituição, eu tenho que pensar e escolher aquilo o que eu quero falar. Se vou falar só da minha instituição, se eu vou falar de um conjunto de instituições, se eu vou pegar uma determinada região, ou um município. Desse modo, eu posso estudar várias escolas do município de Santa Cruz do Rio Pardo, por exemplo. A escolas agrícolas da região de Marília, que pertencem ao Centro Paula Souza. Assim, o primeiro passo é escolhermos o objeto de estudo. O próximo passo é buscar as fontes. Procurar todos os possíveis materiais que podem ter associados a esse objeto que eu vou estudar. Dessa maneira, vou pesquisar entre os documentos oficiais, jornais que já publicaram algo sobre a instituição. Depois, abordar todas essas fontes tentando sempre fazer a comparação entre aquilo que já foi objeto de pesquisa. Tenho que ir retratando esses materiais, buscando e fazendo um levantamento daquilo que já existe para a gente poder investigar e pesquisar. Por fim, não podemos deixar de fora, os relatos, as narrativas das pessoas que passaram por esse local, das pessoas que passaram pela instituição e contribuíram para o seu crescimento. Todos nós passamos pela escola, o aluno passa pela escola, mas a escola, de uma certa maneira, evolui, faz com que o aluno evolua e o aluno faz com que nós evoluamos também. Nessa perspectiva, é um processo de evolução. E ouvindo essas narrativas, ouvindo as pessoas que estiveram antes de nós, faz com que tenhamos esse conhecimento que, de repente, não será conhecido se eu não ouvir essas narrativas. Então, terei esse relato de algo que aconteceu ali em algum momento, pois nenhuma fonte oficial vai retratar aquilo. Assim, os autores trazem essa questão de que não podemos ignorar essas narrativas das pessoas que participaram e contribuíram com a história da instituição.

Encontro 6- Um pouco da trajetória da Etec Orlando Quagliato

Nosso último encontro ocorreu no dia 20 de junho de 2023. Esse foi o momento de falarmos um pouco sobre a história da instituição.

Inicialmente, apresentou-se o Centro Paula Souza, quem foi Paula Souza, a quantidade de Etec´s e Fatec´s e as modalidades de ensino que a instituição oferece.

Posteriormente, expôs-se todo o processo de mudança de nomenclatura da Etec para Orlando Quagliato, uma breve bibliografia de seu patrono, algumas curiosidades que a pesquisadora identificou na pesquisa, dentre outros aspectos.

Fez-se uma abordagem sobre o Projeto Memórias e História da Educação Profissional do Centro Paula Souza, apresentou-se o mapa dos centros de memória,

uma breve abordagem da professora Maria Lucia Mendes de Carvalho, líder do projeto, reiterando a ideia de que não é preciso ser professor de história para se estudar a história da instituição.

Apresentou-se também o documento de instituição do Centro de Memória da Etec Orlando Quagliato, a ata do conselho de classe e o local destinado à sua implantação e organização.

Enunciamos os entrevistados dos projetos “História Oral na Educação: memórias do trabalho docente” e “História Oral na Educação: de profissionais a empreendedores”.

Sintetizou-se os trabalhos já realizados pela pesquisadora a partir das entrevistas de história oral de vida do projeto de Memórias e, finalmente, foi feito o convite para os participantes que tivessem interesse em desenvolver trabalhos sobre a história da instituição e para a escrita de um artigo para o evento “Jornada Patrimônio Cultural da Educação Profissional e Tecnológica”, o qual seria realizado no mês de novembro de 2023, na cidade de São Paulo.

Por fim, enviou-se o *link* do formulário da Prática Social Final para que os participantes respondessem.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS

Esta seção apresenta o lugar da História da Educação na formação de professores com o propósito de discutir como esse conhecimento pode agregar conhecimento e impactar na prática pedagógica docente. Para tanto, primeiro realiza uma discussão acerca da importância da História da Educação para, na sequência, abordar os saberes necessários para a docência. Depois, apresenta o Grupo Colaborativo de estudos como espaço formativo de docentes especialmente de formação continuada e a partir da PHC.

3.1 O lugar da História da Educação na formação dos professores e os saberes docentes

O processo de formação docente no Brasil é extenso e, ao analisar a atualidade, temos que considerar o início do processo de colonização pelos portugueses, momento no qual se institucionalizou a Educação escolar, e refletir sobre esse processo em articulação com as dimensões econômicas e políticas de cada época. A partir desta análise, poderemos compreender as mudanças e permanências ocorridas.

Manacorda (2002) demonstra que a partir do estudo da História da Educação é possível uma análise do processo educativo e escolar que o ser humano elabora de si mesmo. Estudar a História da Educação oferece-nos fundamentos que possibilitam a reflexão sobre os diversos momentos históricos e contradições pelas quais a educação passou. Esse entendimento é importante para que possamos continuar a luta por uma educação voltada ao desenvolvimento humano e à humanização das pessoas.

Saviani (2021) ressalta que se os docentes quiserem compreender o significado de sua profissão devem ser conhecedores da História da Educação, pois, a partir desse conhecimento, é possível compreender a origem e a estrutura do ensino público no país, fazendo relações entre a educação desde a época do Brasil Colônia e do Império, por exemplo, e a Educação Pública atual. De acordo com o autor, é

possível analisar estas relações positiva e negativamente. De modo positivo, a escola pública atual foi construída com base nas iniciativas dos jesuítas no período colonial, nas reformas pombalinas da instrução pública, aliadas, no período do Império, às iniciativas dos governos imperial e provincial na organização da escola pública. De forma negativa, a educação no país nunca teve prioridade por parte dos grupos dirigentes e autoridades políticas, ou seja, no discurso, proclama-se a prioridade, mas, na prática, não é o que ocorreu.

Tendo conhecimento da História da Educação, o professor também pode determinar seus principais marcos, observando as ideias pedagógicas e as concepções de educação em uma perspectiva de processo histórico, com mudanças e permanências.

Os apontamentos de Antônio Nóvoa, na apresentação do livro de Cambi (1999), refletem que a formação da cultura profissional e o estímulo a atitudes críticas e reflexivas, é possível através das relações do conhecimento do passado coletivo da profissão propiciada pelo conhecimento da História da Educação.

Ter conhecimento sobre a História da Educação, conforme observa Nóvoa (1999, p. 13), faz com que professores possam aprender que “a reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve apenas para ‘descrever o passado’, mas sim para nos colocar perante um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências”.

Nesse mesmo raciocínio, as pesquisadoras Franco e Ruckstadter (2017, p. 9) afirmam que é necessário “[...] conhecer o passado para entender as relações sociais existentes em cada época [...], sobretudo no campo educacional, uma vez que a Educação é também uma construção social”. Conhecer esse processo, segundo as autoras, faz com que educadores não se iludam com novas teorias da Educação, mas percebam que não passa de retomada de ideias já apresentadas em outros momentos por outros pesquisadores.

Nas contribuições de Dalarosa, nos chama atenção que:

> A história da educação tem a função de provocar esta reflexão, pois definir os fins educativos é definir ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura e o homem que se pretende formar. [...] O estudo da história deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produz e se reproduz em determinados contextos sociais, para poder alavancar mudanças que possibilitam a superação das condições de exclusão (Dalarosa, 1999, p. 46-47).

Para Almeida, Silva e Bonfim (2022, p. 27), a História da Educação, contribui para diversas reflexões, inclusive, “sobre as perspectivas que consideram o conhecimento técnico, prático, aplicado, sobrepondo a práxis como um saber mais importante do que as outras formas de conhecimento inseridas na perspectiva de uma formação humanista”.

Nóvoa (2004), ao apresentar o livro “Histórias e memórias da educação no Brasil”, enumera quatro respostas quanto ao próprio questionamento “Para que a História de Educação?”:

1- Para cultivar um saudável ceticismo;
2- Para compreender a lógica das identidades múltiplas;
3- Para pensar os indivíduos como produtores de história;
4- Para explicar que não há mudança sem história.

Esse ceticismo ao qual o autor se refere está relacionado a um estudo rigoroso do passado, uma vez que a atualidade se refere a muitos modismos e a tendência é que essas novidades sejam vistas como algo positivo. O autor faz um alerta com relação a essas “novidades” na área de educação, pois elas servem para que nos acomodemos e as coisas permaneçam da mesma maneira. Então, ele considera que “A História da Educação é um dos meios mais eficazes para cultivar um saudável ceticismo, que evita a ‘agitação’ e promove a ‘consciência crítica’” (Nóvoa, 2004, p.10).

Diante do momento em que vivemos, há necessidade de incorporar e “[...] compreender essa lógica de ‘múltiplas identidades’, através da qual se definem memórias e tradições, pertenças e filiações, crenças e solidariedades [...]. A história cumpre elucidar esse processo”, ajudando as pessoas a “darem sentido ao seu trabalho educativo” (Nóvoa, 2004, p. 10).

Todos os dias fabricamos o passado e o presente não existe sem esses momentos pelos quais já passamos. É por conta desse passado que sabemos de nossa identidade: de onde viemos, quem somos. Olhar para o nosso passado requer uma reflexão sobre aquilo que vivemos e um posicionamento perante nossos projetos e planejamentos futuros (Nóvoa, 2004).

Atualmente, as políticas tratam a educação como tradicional ou inovadora. Nesse sentido, é importante ter essa percepção e estigmatizar essa “vã ilusão da mudança”, pois continuaremos a passar por experiências e construir nossas memórias, por isso, não haverá mudança sem história (Nóvoa, 2004, p.11).

As contribuições de Saviani (1996, p. 147) mostram que os saberes[14], do ponto de vista da educação, são elementos que os indivíduos necessitam assimilar para que se tornem humanos: o homem “não nasce sabendo ser homem [...], ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir”. Para que isso aconteça, é necessário aprender, o que implica no “trabalho educativo”.

Os saberes que interessam à educação são aqueles que resultam do processo de aprendizagem como resultado do trabalho educativo. Para que isso ocorra, a educação deve tomar como referência de sua atividade o saber objetivo produzido historicamente (Saviani, 1996).

Este saber, segundo o autor:

> [...] manifesta-se desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver, os quais foram se diferenciando progressivamente até atingir um caráter institucionalizado cuja forma mais conspícua se revela no surgimento da escola. Ela aparece de início como manifestação secundária e derivada dos processos educativos mais gerais, mas vai se transformando lentamente ao longo da história até se erigir na forma principal e dominante de educação. Esta passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se no primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza. Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado, passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar (Saviani, 1996, p. 147- 148).

Assim, os saberes que devem integrar a formação docente são aqueles que correspondem à “natureza própria da educação, sendo, portanto, por ela determinados” (Saviani, 1996, p. 146), conforme enumerados abaixo:

- o saber atitudinal;
- o saber crítico-contextual;
- os saberes específicos;
- o saber pedagógico;
- o saber didático-curricular.

[14] Apesar desse termo “saberes” remeter a uma linha teórica distinta da Pedagogia Histórico-Crítica e do materialismo histórico-dialético, neste texto de 1996, Saviani, no intuito de dialogar com a produção sobre a temática, utiliza o mesmo termo e denomina como saberes o conjunto de conhecimentos necessários aos professores.

O saber atitudinal refere-se ao domínio dos comportamentos e vivências que são consideradas como adequadas ao trabalho educativo. São as competências que estão relacionadas à identidade e personalidade do docente, abrangendo atitudes e posturas ao papel que é atribuído a ele, tais como: disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito, atenção às dificuldades dos educandos, entre outras (Saviani, 1996).

A categoria crítico-contextual abrange a compreensão das “condições sócio-históricas” que determinam a tarefa educativa. Os educandos devem ser preparados para desempenhar diversos papéis de modo ativo e inovador na vida em sociedade. Para isso, o docente deve compreender o movimento da sociedade “[...] identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação [...]”, detectando necessidades presentes e futuras. A formação do docente deverá exigir a compreensão e o contexto que se desenvolve o trabalho educativo (Saviani, 1996, p. 149).

Quanto aos saberes específicos, correspondem às disciplinas que integram os currículos escolares, provenientes das: ciências da natureza, ciências humanas, artes e de outras modalidades. Considera-se, aqui, esses conhecimentos como elementos educativos, ou seja, aqueles que precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas. Cabe ressaltar que o docente não deve ignorar tais saberes, pois integram seu processo de formação (Saviani, 1996).

O saber pedagógico está relacionado às teorias educacionais, isto é, aquelas produzidas pelas ciências da educação, que visam articular tais fundamentos com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. É esse saber que fornece a base de construção na perspectiva educativa, é através dele que se define a identidade do educador como um profissional diferenciado dos demais (Saviani, 1996).

A categoria didático-curricular abrange não apenas os procedimentos técnicos metodológicos, mas “[...] a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos [...]”. No sentido mais específico, é o saber-fazer (Saviani, 1996, p. 149).

É nesse sentido que o trabalho educativo é entendido como uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana. Deve ser estabelecido com o objetivo de garantir a universalização do máximo potencial criado pelo processo histórico de desenvolvimento humano para todas as pessoas, a fim de contribuir positivamente à

prática social. É necessário, então, compreender as características da formação dos educadores que deve estabelecer uma relação consciente com o compromisso histórico que a tarefa de educar novas gerações exige: uma formação como indivíduo único, no sentido da produção e reprodução da própria sociedade.

Por isso, o docente não pode desconsiderar todo o processo da história educacional brasileira, nem acreditar que a escola por si só possa resolver os problemas do país e das pessoas. Ele precisa entender que todo esse processo é fruto de longa e persistente luta e que os governos não priorizaram a educação.

Saviani (2008), ao analisar a sociedade e sua relação com a educação, aponta que as teorias pedagógicas se dividem em dois grandes grupos:

> Aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente. As primeiras são chamadas “pedagógicas hegemônicas” porque, correspondendo aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra-hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente (Saviani, 2008, p.12).

No pensamento de Gramsci, “hegemonia é o conjunto das funções de domínio e direção exercido por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe social e até sobre o conjunto da sociedade” (Mochcovitsch, 1992, p. 20).

O conhecimento e acesso às pedagogias contra-hegemônicas, e a todo processo educacional na atuação docente, poderão auxiliar na distinção dos conteúdos disponíveis, selecionando os que são relevantes dos que não são, contribuindo, assim, para uma educação que atenda aos interesses da maioria, sem deixar de lado os conhecimentos técnicos e científicos.

Esta seleção e a organização dos conteúdos a serem desenvolvidos é uma tomada de decisão relevante dos professores e requer uma compreensão da relação entre o ensino desses conteúdos e o processo de transformação da concepção de mundo.

Nesse sentido, ter conhecimento dos Fundamentos da Educação contribuirá para que o docente tenha definida a “perspectiva pedagógica que pretende atuar”, impactando na “sua compreensão sobre a especificidade da educação, sobre a

produção do conhecimento no professor e a seleção, organização de conteúdos e seus processos de ensino junto aos educandos" (Ruckstadter; Oliveira; Ruckstadter, 2020, p. 13).

Saviani (1997) aponta a importância dos professores terem conhecimento dos fundamentos da educação a partir de dois motivos, quer sejam:

> De um lado, porque esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional. De outro lado porque, conforme variam as teorias educacionais, varia também o modo como se encara a produção de conhecimentos nos alunos e conseqüentemente o modo como se organizam os processos de conhecimento e o peso que as diferentes modalidades de conhecimento vão ter no processo educativo (Saviani, 1997, p. 134).

O autor destaca que o saber pedagógico é necessário ao docente, pois, a partir desse conhecimento, o professor se situará melhor no desempenho de sua função, e saberá que "conforme varia a teoria educacional, variará também o lugar que lhe cabe no processo pedagógico que se desenvolve no interior das escolas, o que implica a exigência de se posicionar diante das diversas alternativas teóricas" (Saviani, 1997, p. 135).

Atualmente, a ação docente nas escolas está pautada em modelos progressistas que dizem respeitar as individualidades e diferenças, mas, na verdade, é uma forma de camuflar e depreciar o conteúdo científico teórico e acadêmico, fazendo com que os alunos passem pela escola sem a aquisição dos conhecimentos básicos (Saviani, 2018).

Nesse aspecto, há necessidade de se desenvolver formação docente que traga aos professores a apropriação de conhecimentos pedagógicos, capazes de criar contraposições com os modelos hegemônicos de ensino e restabeleçam relações conscientes de atividades com o compromisso histórico.

A escola tem sido questionada sobre o papel que exerce diante do mundo globalizado, não sendo mais "o único meio ou o meio mais eficiente e ágil de socialização dos conhecimentos técnico-científicos" (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 63).

No entanto, é na escola que os filhos da classe trabalhadora terão acesso aos conhecimentos científicos. A escola ideal, defendida por Saviani (2018), deve

possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos previamente produzidos e sistematizados pela humanidade.

Bittar (2019), ao citar o historiador britânico Roy Lowe, esclarece que o conhecimento da História da Educação é importante a partir de três aspectos:

> Em primeiro lugar, o conhecimento do passado pode evitar que o próprio passado seja mal usado para interesses atuais; em segundo, não saber o que aconteceu antes de nós é permanecer criança para sempre; e em terceiro, uma sociedade que não conhece o seu passado é uma sociedade à deriva (Bittar, 2019, p. 13).

Os aspectos citados pela autora nos permitem refletir e compreender que o conhecimento da História da Educação deve fazer parte das formações no interior das escolas.

3.2 Grupo Colaborativo de Estudos como espaço para a formação docente

Os grupos colaborativos de estudos são alternativas para o trabalho coletivo nas escolas e podem ser espaços de formação continuada dos professores.

Na compreensão de que o trabalho do professor é complexo e instável nas escolas, há necessidade de sensibilizar os docentes para o entendimento de que seu trabalho é um processo contínuo, pois as tarefas e ações cotidianas os impossibilitam de analisar e pensar nesse sentido (Passos, 2016).

Debald e Rovaris (2007), ao relatarem as reflexões do português Antônio Nóvoa, apontam que “[...] a formação de professores se faz na escola, a partir de reflexões sobre as práticas e sobre o próprio trabalho do professor” (p. 116). A escola deve ser um local organizado também para a aprendizagem do professor. Acrescenta ainda que não há outra maneira de formar professores qualificados e que esse processo de aprendizagem poderá contribuir para a evolução e o desenvolvimento profissional do professor. Um projeto de educação transformadora só se concretiza com investimento na formação de professores a partir da realidade concreta de uma sociedade em que se insere o aluno.

Ao professor, porém, cabe uma reflexão crítica em que deve “[...] debruçar sobre o próprio trabalho para entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados [...]” (André, 2016, p. 19).

A autora nos mostra que uma reflexão crítica implica em:

> [...] planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. Não é apenas olhar para o nosso trabalho e constatar o que se deve mudar e/ou ajustar, mas realizar as mudanças e os ajustes necessários para que a nossa ação seja mais efetiva [...] (André, 2016, p. 19).

Essa postura não deve ser assumida somente pelo professor, mas por toda a equipe escolar num processo coletivo, em que ocorra a participação de todos os responsáveis pela ação educativa (André, 2016).

Os grupos colaborativos de estudos podem contribuir para o desenvolvimento profissional se “esse espaço de formação se transformar em lugar de formação e de aprendizagem da docência” (Passos, 2016, p. 168).

A parceria da escola com as universidades pode permitir que “[...] professores e 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).

Algumas ações para o desenvolvimento de um grupo colaborativo são: “[...] a participação voluntária, a negociação, o debate aberto, além de necessidades, objetivos, interesses em comum e desejo de todos de negociar e renegociar a participação de cada um no processo de colaboração” (Curi, 2018, p. 46).

Assim, toda a equipe docente deve agir de forma espontânea e consciente da importância desses momentos dentro das escolas, momentos esses que possibilitam compartilhamento das ideias e definição de estratégias que atendam às necessidades de toda a comunidade escolar.

Os relatos e vivências apresentadas pelos docentes revelaram satisfação e sentimento de colaboração, acolhimento e partilha. O grupo colaborativo permite a troca de experiências entre o grupo e o desenvolvimento do auxílio mútuo no enfrentamento aos problemas (Passos, 2016).

A autora enfatiza que esses grupos colaborativos de estudos tornam-se lugares potentes de formação:

> Potentes porque, quando a universidade se aproxima da prática pedagógica das escolas, auxilia os professores nas diversas questões pedagógicas referentes à sala de aula e à formação docente. Ao mesmo tempo, para os pesquisadores da universidade, esse contato direto com o professor atuante na sala de aula, permite que ações mais diretivas sejam pensadas e partilhadas em benefício da aprendizagem dos alunos e da aprendizagem do professor para resolver seus desafios cotidianos (Passos, 2016, p. 186).

Assim, reforçamos que a constituição de grupos colaborativos de estudos, a partir dessa parceria entre universidade para a formação continuada dos professores, traz um novo significado no conceito de formação.

Mesmo que o professor esteja há muito tempo desenvolvendo seu trabalho em uma ou várias escolas deve estar disposto a aprender sempre. Eis aí a importância da conscientização de toda equipe docente, pois “esse professor, do qual evidentemente se espera competência específica, deve ser formado com um forte embasamento teórico geral, incluindo o filosófico, o histórico, o social e o econômico, para poder ler e interpretar a realidade” (Castanho, 2003, p. 13).

A formação continuada de professores em formato de grupo de estudos colaborativo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica pode propiciar momentos de discussão dentro das unidades de ensino sobre os fundamentos da educação, contribuindo para a reflexão e o desenvolvimento de processos conjuntos no intuito de salvaguardar o conhecimento elaborado como critério para a humanização da sociedade. Para tanto, na sequência, vamos analisar essa teoria pedagógica que é genuinamente brasileira e que se apresenta como possibilidade de transformação.

3.3 Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica foi idealizada por Dermeval Saviani na década de 1970. Revela-se como uma teoria pedagógica contra-hegemônica que surgiu como proposta de uma educação revolucionária, como possibilidade de uma análise crítica da educação pelos educadores. Nela, o professor deve unificar a teoria com a prática pedagógica, ou seja, a *práxis*.

3.3.1 Atuação do professor na Pedagogia Histórico-Crítica

A Pedagogia Histórico-Crítica está comprometida com a transformação social em prol do desenvolvimento integral do ser humano e busca compreender a educação e como ela se manifesta no presente a partir dos fatos históricos.

O papel do professor na PHC é o elemento fundamental na formação dos estudantes, mostrando diversas formas de ver o mundo na contribuição do seu desenvolvimento social e histórico.

Os apontamentos feitos por Duarte (2009) esclarecem que a linha condutora das ações dos educadores que estão alinhados à Pedagogia Histórico-Crítica deve ser de luta para que a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade seja aplicada na escola. A busca deve ser a humanização das relações entre os indivíduos, visando transformar a riqueza material e espiritual universal no conteúdo de vida de cada aluno.

Saviani (2021, p. 14), ao tratar da natureza e especificidade da educação, afirma que “a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”.

E, assim, o autor justifica que para esses conhecimentos espontâneos, fragmentados, o povo não precisa da escola e que se considerarmos o saber popular mais importante que o saber científico, descaracterizaremos o papel da escola. Afirma também que os professores precisam ter essa clareza, pois se não tiverem isso em mente, não cumprirão o papel da escola que é estar a serviço do povo.

Outra contribuição importante para a reflexão é a de Marsiglia e Martins (2013), ao tratarem sobre os conhecimentos que a escola deve trabalhar com os alunos:

> Mas acontece que na escola, não cabe tudo! A seleção deve então, utilizar como critério o que chamamos de conhecimentos clássicos, aqueles mais humanizadores, tendo em vista que a humanização não resulta de determinantes evolutivos naturais nem se identifica com o simples pertencimento destes à vida social. Os conhecimentos clássicos são representativos das máximas conquistas científicas e culturais da humanidade, na ausência das quais a captação das leis

> que regem o desenvolvimento histórico de todos os fenômenos se torna impossível (Marsiglia; Martins, 2013, p. 103).

Segundo as autoras, os conhecimentos selecionados pela escola são intencionais e o papel do professor é indispensável, por isso, a importância de sua valorização e a formação continuada de qualidade.

Duarte (2017), referindo-se à educação escolar, enfatiza que há necessidade de maior aprofundamento nos conceitos sobre a formação omnilateral, pois não significa ampliar o tempo diário na escola sem uma proposta pedagógica que se comprometa a superar o caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. Frigotto (2012) destaca que:

> Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa 'todos os lados ou dimensões'. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

A educação omnilateral à qual o autor se refere é aquela em que há uma formação em todas as dimensões, ou seja, dimensão intelectual, corporal e tecnológica, voltadas para a emancipação do ser humano. Neste sentido, Duarte (2017) nos adverte que o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, por isso, não pode se limitar ao âmbito da educação escolar.

O papel da escola, nesse processo, é a socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e a formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos. Sendo assim, a escola deve se libertar de "mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas" (Colares; Soares; Cardozo, 2021, p. 16).

A PHC demanda que a natureza da educação escolar é a socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos por meio do ensino dos clássicos para a "formação das bases para a difusão do materialismo histórico-dialético como concepção de mundo" (Duarte, 2015, p. 10). Para que esse processo de formação

aconteça, se faz necessária a seleção e a organização, por parte dos professores, de conteúdos relevantes e a compreensão desses conteúdos com o processo de transformação da concepção de mundo.

Há necessidade de se intensificar ações individuais e coletivas na defesa de uma escola que socialize os conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos.

Gasparin (2015), quando discorre sobre o papel do professor diante da abordagem da PHC, afirma a importância de se trabalhar os conteúdos de forma contextualizada, demonstrando aos alunos que tais conteúdos foram produzidos historicamente por pessoas, através das relações sociais de trabalho.

O professor deve ver o conhecimento como algo construído historicamente pelos seres humanos e compreender que os conteúdos que são desenvolvidos na escola não são fragmentados nem tampouco neutros. Eles “reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem” (Gasparin, 2015, p. 2).

Portanto, os conteúdos científicos devem ser contextualizados e desenvolvidos dentro de uma totalidade dinâmica tendo-se em mente a importância de se interrogar sempre, questionando aquilo que se considera certo ou errado. A partir dos questionamentos, o professor estimula o saber e a criticidade dos estudantes, quer de forma teórica, quer de forma prática, desenvolvendo, assim, “[...] um rico processo dialético do trabalho pedagógico” (Gasparin, 2015, p. 3).

Uma visão contextualizada permite ao professor utilizar a realidade social de sua turma, aquilo que faz parte da veracidade do aluno. O processo dialético é um processo importante que se dá no contexto escolar, partindo da realidade ampla, passando para o teórico em sala de aula, e voltando para a realidade social quando se compreende o que se aprendeu para poder entender a realidade de forma diferente a partir da teoria e, assim, alterando a ação em sua realidade social ampla e próxima (Gasparin, 2015).

Na condução desse processo dialético, o autor enfoca que toda a mediação pedagógica pode ser desenvolvida utilizando-se “técnicas convencionais de ensino” e as “novas tecnologias”. O que não se pode perder de vista é a apresentação e demonstração dos conhecimentos científicos, sociais e historicamente elaborados (Gasparin, 2015, p. 107).

O professor deve “[...] articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade” e, dessa maneira, a prática pedagógica contribuirá especificamente para que isso ocorra (Saviani, 2018, p. 63). A visão de Saviani não está atrelada ao conteúdo do componente curricular, que por si só representa um dos aspectos da democratização no sentido de igualdade educacional, mas atrelada ao sentido pedagógico da transmissão desse conhecimento. Desse modo, orienta os professores, não a reduzir os conteúdos, mas sim transmitir o saber de forma que o aluno, vítima dos males do capitalismo, ao terminar seus estudos, tenha condições de igualdade educacional com aqueles que se beneficiam do sistema capitalista, ou seja, o estudante filho da classe trabalhadora ao entrar no sistema de ensino, se depara com a desigualdade. Porém, a partir da prática pedagógica, será possível uma igualdade pedagógica que futuramente refletirá numa igualdade social.

No interesse que os professores se submetam “[...] a uma crítica impiedosa à luz da prática que desenvolvem [...]”, Saviani (2018, p. 63) apresenta o método pedagógico da PHC em que o ponto de partida é a prática social, onde a educação é entendida como uma mediação no interior dessa prática.

Mediação pedagógica, segundo Masetto (2000), refere-se ao comportamento do professor mediante o processo de aprendizagem do aluno, em que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador nesse processo. É a ponte entre o discente e o processo de aprendizagem, colaborando para que o aprendiz chegue ao seu objetivo. É a maneira como o docente vai se apresentar e tratar um assunto ou tema que ajude o aluno a coletar informações, organizar, selecionar, discutir com outros colegas, com o professor e outras pessoas, até que chegue à produção de um conhecimento o qual seja significativo para ele, que o incorpore ao mundo vivencial e intelectual, compreendendo sua realidade social e humana e interferindo nela.

A escola, então, segundo Gasparin (2015, p. 106), deve “tornar-se um centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações da aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal”. Todo conhecimento sistematizado aprendido na escola será juntado ao conhecimento observado no cotidiano.

O processo de mediação docente consistirá em fazer a ponte entre a teoria e a prática de forma cuidadosa, relacionando os conhecimentos científicos com as situações diárias vivenciadas pelo aluno. Castro, citado por Mello (1998, p. 36), exemplifica como deve ser a relação: “[...] implicam em fazer a relação, por exemplo,

entre o que se aprendeu na aula de matemática na segunda-feira com a lição sobre atrito na aula de física da terça e com a sua observação de um automóvel cantando pneus da quarta".

A autora ainda conclui que "[...] para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência do que é uma boa educação".

Desse modo, há necessidade de se planejar e contextualizar as ações de forma a abordar as áreas do conhecimento humano, enfatizando que as histórias produzidas pelos seres humanos precisam estar presentes nas formas de ensinar e aprender, levando em consideração uma formação integral, os interesses e necessidades dos alunos e os ritmos de aprendizagem.

A apropriação desses princípios da PHC pelos docentes poderá ajudá-los na expansão da sua visão de mundo, embasada na visão histórica dos saberes e da importância dos conhecimentos socialmente construídos para a emancipação de seus alunos.

3.3.2 Fundamentação didática da PHC

Antes de abordar a fundamentação didática da PHC, esta subseção traz o conceito e análise da didática de forma mais ampla. Libâneo (1992) a descreve como uma teoria do processo ensino-aprendizagem, que cabe investigar os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. Vejamos:

> A didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos (Libâneo, 1992, p.25).

Candau (1984), por sua vez, ao refletir sobre a didática na década de 1980, anunciou que ela precisava ser modificada:

> A didática não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador,

> conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (Candau, 1984, p. 30).

Já na concepção de Pimenta (2006), a didática é um campo que pesquisa a *práxis* pedagógica, suas condições e modos de realização, de forma a atingir os objetivos do ensino.

> [...] a didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim, como esta, possui um caráter prático (práxis). Seu objeto de estudo específico é a problemática do ensino, enquanto prática de educação é o estudo do ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é intencionalmente almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais (Pimenta, 2006, p.54).

Embora o processo escolar ocorra principalmente na sala de aula, seu objetivo é ir além desse espaço, uma vez que os alunos ao adquirirem conhecimentos sistematizados comportem-se de maneira diferenciada no meio social em que vivem.

A didática para a Pedagogia Histórica-Crítica, proposta por Gasparin (2015), buscou unir os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético com os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e com os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica propostos por Saviani (2018).

O primeiro momento é comum a professores e alunos, ou seja, a identificação da maneira como a prática social se apresenta atualmente na sociedade. A prática é comum, porém, vivenciada de maneiras distintas pelo professor e pelo aluno, ressignificando o conhecimento prévio de ambos. Para o aluno, será o primeiro contato com o conteúdo sistematizado. Para o professor, o ponto de partida: de onde o aluno deve partir na apropriação do conhecimento. Assim, o autor explica:

> E do ponto de vista pedagógico há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. 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 das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua 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 outro lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica na impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (Saviani, 2018, p. 56-57).

É a partir da identificação do conhecimento prévio dos alunos que ocorrerá a explicação dos principais problemas identificados na prática social inicial e o que há necessidade de se trabalhar. Tais problemas devem ser relacionados aos conteúdos (conhecimentos) que serão desenvolvidos pelo professor. A esse momento, o autor chama de problematização.

É na instrumentalização que se expressa o trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem, ou seja, quais conhecimentos acumulados pela humanidade, ao longo da história, podem ser utilizados para responder aos problemas levantados. Nas palavras do autor:

> Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente, a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor. Digo transmissão direta ou indireta porque o professor tanto pode transmiti-los diretamente como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha a se efetivar (Saviani, 2018, p. 57).

A catarse é o entendimento da teoria e da prática social. Citando Gramsci, o autor explica que é “[...] a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social”. Esse momento é o ponto máximo do processo educativo, [...] “já que é aí que se realiza a mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese [...]”, ou seja, a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados em elementos ativos da transformação social (Saviani, 2018, p. 57- 58).

Gasparin (2015), ao tratar do momento da catarse, aponta que nele o aluno consegue entender as questões sociais postas inicialmente e desenvolvidas nos demais momentos, enquadrando ao novo conceito do conteúdo uma nova totalidade social, dando um novo sentido à aprendizagem. Então, é o momento do “encontro e da integração mais clara e consciente da teoria com a prática na nova realidade”, em

que os conteúdos se tornam “verdadeiramente significativos porque passam a fazer parte integrante e consciente do sistema científico, cultural e social de conhecimentos” (Gasparin, 2015, p. 127).

O último momento é o novo nível de desenvolvimento do educando, ou seja, qual ação deverá assumir de acordo com o que foi aprendido. O autor denomina esse momento de prática social, em que:

> O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica (Saviani, 2018, p. 57).

Nesses cinco momentos, o grande desafio dos professores é analisar e selecionar os conteúdos que serão ofertados aos alunos de forma dinâmica e reflexiva, organizando essas ações de ensino e reflexão a partir daquilo que os alunos já conhecem, fazendo-os refletir além daquilo que é de conhecimento.

Cabe ressaltar que esses momentos não devem ser desenvolvidos isoladamente, mas interrelacionados e que essa pedagogia tende a contribuir para a prática educativa ser mais reflexiva e crítica, tendo como horizonte a emancipação dos sujeitos e a consequente transformação da realidade.

Considerando que o trabalho de pesquisa foi desenvolvido numa escola de ensino técnico, a aplicação da didática da PHC, nesse formato de ensino, pode implicar na redução, ainda que tímida, da desigualdade social. Portanto, é necessário fazer uma abordagem histórica do ensino técnico no Brasil.

3.4 A História da Educação Profissional no Brasil

Ao olharmos para o cenário da educação profissional no Brasil, faz-se necessária uma análise além da perspectiva oficial. Há necessidade de considerarmos as dimensões que têm sido produzidas historicamente, pensando além das dimensões escolares.

Numa primeira análise, é notável que a educação profissional sempre foi voltada para as classes populares, ou seja, uma educação para a formação da mão de obra qualificada a serviço da classe dominante, que sempre visou a acumulação do capital (Fonseca, 1961).

A formação do trabalhador teve seu início no período da colonização do Brasil, em que os indígenas e os escravizados foram os primeiros aprendizes de ofício. À elite foi destinada a educação propedêutica, para continuidade aos estudos, pois consideravam o trabalho manual indigno (Sales; Oliveira, 2011).

A educação profissional contemporânea

> [...] iniciou sua consolidação em meados do final do século XVIII, a partir da Revolução Industrial ocorrida na Inglaterra, que marca a transição para novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas. Surgiram, assim, os teares gigantes e as locomotivas a vapor ("Maria fumaça"). Era possível não só produzir com maior rapidez, como também transportar pessoas e mercadorias num tempo mais curto e com custos mais baixos do que anteriormente (Vieira; Souza Júnior, 2016, p. 153).

Neste cenário de mudanças do capital e produção foi necessário preparar as futuras gerações para dar continuidade aos ofícios, em que as formas de produção dos bens materiais foram transformadas profundamente e a necessidade era o atendimento a essa demanda a partir da mão de obra que atendesse a maior produção de produtos para o consumo (Manacorda, 2002).

Era preciso que o trabalhador dominasse seu ofício e tivesse o conhecimento técnico, pois, nesse momento, "os destinatários não eram apenas os pobres os "desafortunados", mas, sim, aqueles que, por pertencerem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados" (Manfredi, 2003, p. 80). Foi nesse contexto que se iniciou o ensino técnico no Brasil.

O presidente do Brasil, Nilo Peçanha[15], criou, através do Decreto n° 787, de 11 de setembro de 1906, quatro escolas profissionais nas seguintes cidades do Rio de Janeiro: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, sendo as três primeiras, destinadas ao ensino de ofícios e a última à aprendizagem agrícola (Brasil, 2009).

Posteriormente, o mesmo presidente estabeleceu a criação das primeiras escolas de artes e ofícios no Brasil, chamadas de Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, em 23 de setembro de 1909. O decreto determinou a

[15] Nilo Peçanha assumiu a presidência do Brasil, após o falecimento de Afonso Pena, em julho de 1909.

estruturação de 19 escolas nas capitais do Estado da República, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Segundo Cunha (2000, p. 90), elas tinham "prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos que as distinguiam das demais instituições de ensino elementar".

> A localização das escolas obedeceu mais um critério político do que econômico, pois foram instituídas nas capitais dos estados, embora, na época, poucas capitais contassem com um parque industrial desenvolvido e os estados tivessem suas atividades manufatureiras concentradas em outras cidades. [...] A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais. Como parte integrante de cada escola de aprendizes artífices, foram criados cursos noturnos obrigatórios, um curso primário (para analfabetos) e outro de desenho (Manfredi, 2003, p. 83-84).

Como justificativa para a criação das escolas foram apontadas: 1- o aumento da população das cidades, o que exigia a facilitação das classes proletárias em vencer as dificuldades crescentes pela luta da existência; 2- a necessidade de preparar "os filhos dos desfavorecidos da fortuna" com um preparo técnico e intelectual para adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastaria da ociosidade, da escola do vício e do crime; 3- o dever do governo da República em formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Somente dezoito anos após a instituição das escolas de Artes e Ofícios no Brasil, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas e mantidas pela União, através do Decreto n. 5.241, de 22 de agosto de 1927.

Analisando essa trajetória, observamos que a Primeira República (1889-1930), segundo Manfredi (2003):

> Se caracterizou como um período de grandes transformações e de grande ebulição social, na qual se gestaram novas práticas e concepções de Educação Profissional: ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à

> vadiagem e às ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho (Manfredi, 2003, p. 94).

Findada a Primeira República, a política educacional do país atestou a separação entre os trabalhos: manual e intelectual, ressaltando a "sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar", ou seja, ensino para a elite (ensino secundário) e para as classes menos favorecidas (ensino profissional) (Manfredi, 2003, p. 95).

Cunha (2005) revela que o Brasil mantinha um dualismo essencial em todas as iniciativas educacionais. Nas palavras do autor:

> A partir de um modelo transplantado da Europa, havia uma educação para o povo – uma educação para o trabalho -, e uma educação para a elite – uma educação para a cultura. A escola primária e as escolas profissionais eram instituições do primeiro grupo e a escola secundária e as escolas superiores, instituições do segundo grupo. Em consequência desse dualismo, tanto a escola primária quanto a escola profissional, por melhores que fossem, estiveram sempre relegadas no julgamento público, não sendo consideradas prestigiadas (Cunha, 2005, p. 172).

No ano de 1937, a Constituição Federal, primeira a abordar especificamente o ensino profissional, técnico e profissionalizante, enfatizou que a educação profissional e industrial seria responsabilidade do Estado e que as indústrias e sindicatos econômicos patronais deveriam criar escolas de aprendizes destinadas aos filhos de seus operários ou aos associados, na esfera de sua especificidade (Brasil, 1937a).

Há preocupação em continuar formando mão de obra qualificada na esfera da Lei Maior da época. Em 13 de janeiro do mesmo ano, a Lei nº 378, em seu artigo 37, transformou as escolas de aprendizes e artífices, mantidas pela União, em liceus industriais, além de instituir novos liceus para propagação nacional do ensino profissional, de todos os ramos e graus (Brasil, 1937b).

Nas décadas de 1930 e 1940, com a chamada revolução do ensino, houve o estabelecimento de novas diretrizes educacionais pelo governo federal, definindo as esferas de competência da União, dos Estados e Municípios. Dentre as articulações propostas nacionalmente, incluiu-se a "extensão do ensino elementar aos adultos que

estavam sendo chamados a compor quantitativamente os quadros de trabalhadores para a Segunda República" (Assis; Medeiros Neta, 2015, p. 194).

Observamos a diferenciação na organização no ensino profissional até 1941:

> [..] até 1941, a organização do ensino profissional era bastante diferenciada, cabendo tanto a iniciativas públicas como privadas. As leis orgânicas instituídas com a reforma de Gustavo Capanema, a partir de 1942, redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Por razões econômicas (a formação de força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo) e ideológicas (montar um quadro geral e simétrico que abrangesse todos os tipos de ensino) (Manfredi, 2003, p. 99).

No ano de 1942, o ensino industrial passou por diversas alterações. O Decreto-Lei nº 4.073 definiu a forma como o ensino industrial deveria ser ministrado, sendo em dois ciclos (primeiro, abrangendo o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem e o segundo ciclo, compreendendo o ensino técnico e o ensino pedagógico).

O Decreto-Lei nº 4.127/42 organizou os estabelecimentos de ensino industrial da rede federal, extinguiu os liceus industriais e transformou em escolas industriais e técnicas, passando a oferecer a formação profissional nos dois ciclos conforme citados acima.

Com a preocupação da sociedade e governo de enfrentar o analfabetismo, houve a mobilização de todos os organismos sociais e civis, pois a educação escolar era considerada a base do desenvolvimento e progresso do país. Em meio a esse contexto, e com o objetivo também de aumentar o número de eleitores e mão de obra qualificada pelo crescimento industrial no Brasil, ocorreu a criação de instituições para formação profissional.

> O domínio da leitura e da escrita era imprescindível para o entendimento e a execução das emergentes técnicas de produção industrial e deveria alcançar a demanda educacional que aumentava com a crescente urbanização do país. Isso, em parte, explica o movimento que se fez na direção da educação profissional na década de 1940 com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, e de outros programas de formação, alguns elaborados pela iniciativa particular (Assis; Medeiros Neta, 2015, p. 194).

A criação do SENAI se deu pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 1942, competindo-lhe a organização e administração das escolas de aprendizagem para industriários em todo país, sendo dirigido pela Confederação Nacional da Indústria. O Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, criou o SENAC e regulamentou a aprendizagem dos comerciários (Brasil, 1946b).

Com a criação desses sistemas, em virtude da necessidade de expansão da indústria nacional, o crescimento da mão de obra se elevou, pois ambos representaram a decisão de participar desse treinamento para a qualificação dos trabalhadores.

> Em sua origem, os projetos de construção do Senai e do Sesi fazem, portanto, parte da estratégia empregada pelos industriais paulistas para disciplinar o trabalhador brasileiro e garantir a paz social, alicerçando-se nas premissas de colaboração entre capital e trabalho e na representação de que o desenvolvimento industrial conveniente aos empresários também interessa aos trabalhadores e a todos os brasileiros, independente da condição de classe (Manfredi, 2003, p. 182).

A reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942) remodelou o ensino em todo país, com a criação dos cursos médios (científico e clássico), objetivando a preparação dos estudantes para ingresso no ensino superior. A educação profissionalizante, que era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico, com a mesma duração e nível do colegial, não habilitava os estudantes para prosseguimento dos estudos em nível superior (Escott; Moraes, 2012).

Observamos a instituição de um sistema educacional dualista em que a formação intelectual é destinada à elite e a formação profissional oferecida à classe trabalhadora.

O Decreto-Lei nº 9.613/46 ficou conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola e estabeleceu as bases de organização do ensino agrícola, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura, para a promoção da preparação técnica e a formação humana dos estudantes (Brasil, 1946a).

A Constituição Federal de 1946, em seu artigo 168, incisos III e IV, adota os seguintes princípios na legislação do ensino:

> III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;
>
> IV - as empresas industrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores; (Brasil, 1946c).

Somente no ano de 1953, através da Lei nº 1.821, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, é que os concluintes dos cursos técnicos tiveram acesso ao ensino superior através da equivalência entre os diversos cursos de grau médio, porém,

> [...] Estas normas jurídicas – que foram uma resposta política (populista) às pressões das camadas populares e médias urbanas no sentido de que lhes fossem oferecidas maiores condições de mobilidade social – estabeleceram a articulação do Sistema Federal de Ensino Técnico e do "sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio" (SENAI e SENAC), com o sistema regular de ensino, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos matrícula em cursos do Ensino Superior, desde que relacionados com a habilitação técnica obtida e mediante "estudos de adaptação" e aprovação em exame vestibular. A equivalência plena entre os cursos técnicos e os demais cursos do 2º ciclo do secundário (clássico e científico) e, portanto, o acesso indiscriminado ao Ensino Superior somente foi obtido com nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Ignácio, 2006).

O ano de 1961, no Brasil, foi marcado pela renúncia do presidente Jânio Quadros. A presidência da República foi assumida pelo seu vice João Goulart mediante uma alteração na constituição que estabeleceu o Parlamentarismo[16]. Após a sociedade brasileira ter vivenciado a construção da Lei de Diretrizes e Bases n°. 4.024/1961, ela foi aprovada, no final do ano, pelo Congresso Nacional após algumas críticas e longos debates (Assis; Medeiros Neta, 2015).

Com a vigência da LDB de 1961, houve mudanças significativas na educação do país: a integração entre o ensino profissional e o sistema regular, porém, os

[16] Regime Constitucional de repúblicas ou monarquias, em que o Poder Executivo é exercido pelo primeiro-ministro com o apoio do Parlamento (Câmara).

diferentes tipos de formação continuaram a ter públicos diferenciadas, não superando a dualidade de classes no ensino brasileiro.

O período entre 1946 e 1964, chamado de redemocratização do país, segundo as autoras,

> [...] é considerado por muitos como o mais fértil para a educação e nele desenvolveu-se um amplo movimento em favor da escola pública, universal e gratuita. Tal movimento, associado a um contexto de efervescência dos movimentos sociais, políticos, culturais, reverberou no Congresso Nacional e seu ápice se deu com a promulgação da LDB de 1961. Do debate em torno das questões educacionais no período fizeram parte nomes como: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo. Lourenço Filho, Paschoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Dumerval Trigueiro e outros que deixaram seus contributos no processo de construção do cenário educacional do país (Assis; Medeiros Neta, 2015, p. 194).

O ano de 1964 foi marcado pelo golpe civil-militar e a educação brasileira sofreu alterações a partir da Lei nº 5.692/71, com reformas no ensino que criou o 1º, 2º e 3º graus e a tentativa de imposição do ensino médio profissionalizante para todos. A proposta apontava que todo o ensino de 2º grau deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial) (Brasil, 1971). Contudo, não obteve êxito por dificuldades na implantação do novo modelo e devido à crise econômica que o país enfrentava.

> [...] destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2.º grau, imposto por um governo autoritário com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização subalterna, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava por mão de obra qualificada com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2.º grau, que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho”, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital (Escott; Moraes, 2012, p. 1496).

O interesse de cada vez mais buscar mão de obra qualificada dos trabalhadores para atender às demandas do mercado de trabalho é explícito. No ano de 1975, foi publicada a Lei Federal nº 6.297, que definiu incentivos fiscais no Imposto

de Renda de pessoas jurídicas para as empresas que promovessem treinamento profissional. Em seu artigo Art. 1º:

> As pessoas jurídicas poderão deduzir do lucro tributável, para fins do imposto sobre a renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período-base, em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho (Brasil, 1975).

Em formato similar ao do Senai e do Senac, a Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) para atender os setores do trabalho no campo através de cursos de duração breve, atualização e aperfeiçoamento profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissional no Brasil. Com essa instituição, houve a separação do ensino técnico e do ensino médio que explicitou a histórica dualidade no ensino.

A divergência existente entre o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação refletia o embate de projetos (escola unitária universal e escola funcional ao mercado) oriundos da sociedade civil:

> [...] o primeiro, envolvendo amplos setores da sociedade civil, buscava a superação da dicotomia entre ensino médio e ensino profissional; o segundo atualizava essa dicotomia, priorizando o aumento da escolaridade e a requalificação profissional para a nova estrutura produtiva (Assis; Medeiros Neta, 2015, p. 205).

As mudanças ocorridas, a partir da reforma, estabeleceram a separação do ensino médio e o profissional, porém com a revogação do Decreto 2.208/97, houve a integração curricular entre os ensinos.

O Decreto 5.154/2004 organizou a educação profissional em cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, de educação técnica de nível médio, de graduação e de pós-graduação, sendo o ensino médio e a educação profissional de nível técnico oferecidos de forma integrada, concomitante ou subsequente.

Assis e Medeiros Neta (2015) afirmam que há necessidade de esclarecer o conceito de integração:

> [...] não apenas como a justaposição de disciplinas, currículos, planos de cursos e habilitações profissionais, mas de uma relação orgânica do processo ensino-aprendizagem, dos conhecimentos gerais com os específicos, da cultura e trabalho; da tecnologia e humanismo numa perspectiva emancipatória (Assis; Medeiros Neta, 2015, p. 207).

As autoras trazem a reflexão de uma educação profissional que seja dotada de condições em que ocorra a inserção social consciente para que os sujeitos superem a ordem de exploração imposta pelo capital. Para uma educação emancipatória, são inevitáveis mudanças de concepções das comunidades escolares, a superação da lógica da mera formação técnica e da formação cidadã. Há necessidade do encorajamento a uma formação de trabalhadores críticos, que tenham consciência de classe e que se unam na luta contra esse sistema de dominação e exploração impostos.

Frigotto (2001), ao apontar a concepção da Educação Profissional, centrada numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora que se contraponha aos modelos hegemônicos, destaca alguns aspectos relevantes:

> a) No plano societário parece-nos que há um embate permanente que vem sendo sustentado na construção contra-hegemônica que se situa no terreno ético-político. Trata-se de um movimento de crítica ao projeto societário dominante centrado na lógica do mercado e a afirmação dos valores centrados na democracia efetiva, na igualdade e solidariedade entre os seres humanos. [...]
> b) No campo educativo, necessitamos reiterar, sem constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na idéia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto de Estado radicalmente democrático e a um projeto de desenvolvimento “sustentável”. Afirmar a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico.
> c) Afirmar, também, de modo cada vez mais claro, de que no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários. Trata-se de uma perspectiva muito diversa da do governo federal que cria, mediante a nova LDB, dois sistemas educativos. Um regular - fundamental, médio (educação básica) e superior - e outro sistema (não regular, por dedução) que é da educação profissional dividido em “básico, técnico e tecnológico”.

> Embora seja exigência de que a educação profissional de nível técnico seja pós nível médio ou concomitante, efetiva-se um dualismo que supõe que as dimensões técnicas, científicas, culturais e políticas sejam separáveis. [...]
> d) Tem-se, de outra parte, como premissa, que não se pode tomar a Educação Profissional como política focalizada nem de geração de emprego, nem como preventiva ao desemprego e estratégia para nos integrarmos ao mundo globalizado. As políticas de emprego, renda e de nossa inserção soberana plano mundial, estão inscritas num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro. Esses, ao contrário, no mínimo, devem ser regulados por uma esfera pública (esfera dos direitos) e estarem num horizonte utópico de serem suplantados.[...]
> e) Por fim, o horizonte de sociedade e de educação geral ou profissional demandam um processo que tem que articular organicamente as relações sociais de produção e as relações políticas, culturais e educativas. Isso implica, lutar, no plano político, para um Estado que governe com as organizações da sociedade e para a sociedade e não em nome da sociedade, sem a sociedade e contra as maiorias (Frigotto, 2001, p. 82-83).

O autor nos chama a atenção para a educação profissional subordinada ao mercado de trabalho e ao capital como um modelo “excludente, concentrador de renda, predatório”. Dessa maneira, a educação em geral especialmente a profissional está vinculada numa perspectiva de “adestramento” cujo propósito é “conformar um cidadão mínimo que pensa minimamente e que reaja minimamente”. Essa é a formação fragmentada e individualista que coloca o trabalhador no mercado de trabalho sob os “desígnios do capital em sua nova configuração” (Frigotto, 2001, p. 80).

A sociedade contemporânea passa a exigir cada vez mais uma educação escolar que forme um cidadão capacitado para atuar no meio social e político.

A pedagogia da competência, segundo Duarte (2001, p. 35), “é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea”, a qual o autor chama de “aprender a aprender”. Neste sentido, o autor expressa seu conceito de “aprender a aprender”:

> Isso porque o lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX (Duarte, 2001, p. 3).

Duarte afirma, então, que a expressão “aprender a aprender” é interpretada de forma errônea, pois a proposta inicial era solucionar os problemas da sociedade, porém ampliaram-se as injustiças, porque essas pedagogias retiram das escolas a responsabilidade de ensinar, o que impossibilita ao aluno o acesso à verdade.

Desse modo, Libâneo (1988) contribui afirmando que o conhecimento é necessário para que a transformação aconteça.

> [...] superação da especialização excessiva, portanto, de maior ligação teoria-prática, maior ligação da ciência com suas aplicações. A ideia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformá-la (Libâneo, 1998, p. 3).

Nesse raciocínio, entendemos que o educando deve receber uma educação que o possibilite cumprir com as suas obrigações e habilidades.

A Constituição Federal de 1988 assegura aos indivíduos o exercício dos direitos sociais e individuais, segurança, liberdade, desenvolvimento, justiça e igualdade. Admite também que é dever da escola a formação integral, autônoma e crítica. Dessa maneira, não basta apenas estabelecer os direitos, deve-se garantir esses direitos.

Manacorda (2013), ao escrever sobre a escola unitária proposta por Gramsci, apresenta uma formação integral, fornecendo aos educandos os elementos culturais mais desenvolvidos, ou seja, os clássicos de cada área. A partir do momento que os alunos se apropriam desse patrimônio cultural produzido pela humanidade, poderá ocorrer a elevação do nível de consciência de si e do mundo e condições para superar as contradições sociais a que são impostos.

Nessa perspectiva, o raciocínio de Melo, Rafante e Gomes (2019, p. 13-14), citando Gramsci, conforme suas notas no Caderno do Cárcere nº 12, nos mostra o modelo de escola que o autor italiano reivindicava para os grupos sociais: “uma escola capaz de emancipar os homens pela apropriação da herança cultural, filosófica e científica que os capacite para a inovação, para o desenvolvimento científico e tecnológico e para a reflexão filosófica”.

É nesse sentido que Duarte (2001) faz críticas à pedagogia do “aprender a aprender”, pois ela retira da escola a responsabilidade da transmissão do conhecimento, passando essa missão para o próprio aluno, o que prioriza a relação educador-educando.

> Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do "aprender a aprender" estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente (Duarte, 2001, p. 18).

Trataremos, no próximo tópico, da importância de se estudar as instituições escolares e a história da instituição, objeto de estudo da pesquisa. Apresentaremos um breve histórico sobre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e sobre a instituição Etec Orlando Quagliato.

3.5 A relevância do estudo das Instituições Escolares

Iniciamos esse tópico a partir da pergunta feita por Nosella e Buffa (2022): "Por que estudar instituições escolares?". Os autores afirmam que a resposta para essa pergunta não é uma tarefa nada fácil, pois, mesmo que a busca ao passado seja algo fascinante, essa não deve ser a justificativa para um trabalho que depende do emprego de muita energia.

Há que se considerar que os membros de uma instituição devem conhecer a história da instituição, suas origens e seus valores.

> Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana (Hobsbawm, 1998, p. 17).

Ainda, nessa perspectiva, Orso (2012) afirma que temos que olhar para o passado como base para a construção do futuro:

> Voltar-se para o passado é a condição para construir um futuro com melhores condições. Dito de outro modo, deve-se avançar para o futuro, tendo o passado como uma espécie de “retrovisor”, para definirmos as decisões, o rumo e a direção a tomar no caminho (Orso, 2012, p. 230).

Molina (2018, p. 1211), ao tratar do estudo das instituições, nos ensina que o compromisso, enquanto pesquisadores, não deve ser agradar ao público leitor, mas sim, comprometer-se com a “verdade revolucionária” e que o “objetivo desse campo histórico é utilizar a ciência da História para auxiliar na interpretação da realidade [...]”.

Os estudos não podem ficar limitados aos fatos acontecidos internamente na escola. Saviani (2012, p. 2) nos aponta que “[...] o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata”.

Assim, Molina (2018), referindo-se à História enquanto parte das Ciências Humanas, afirma que ela não é neutra, pois os escritos e ideias têm caráter político ou ideológico. Desse modo, citando Gramsci, compreende-se que:

> [...] “dizer a verdade é revolucionário”, pois a ação de compreender historicamente (práxis) o que as classes dominantes forjam das classes oprimidas e exploradas para manter-se no controle da sociedade poderá auxiliar na transformação da realidade, portanto, a verdade é palpável, ela é real e é um combustível para a mudança (Molina, 2018, p. 1212).

O autor afirma que o estudo e o desenvolvimento de trabalhos sobre as instituições escolares é um instrumento em que a comunidade escolar terá uma melhor compreensão da história da escola e isso elevará o conhecimento da comunidade interna e externa.

> Constatamos que a partir do momento em que se eleva o conhecimento desses “autores” institucionais de forma crítica, aumenta-se a responsabilidade dos mesmos em suas ações, envolvimento e comprometimento com a vida institucional, dinâmica que pode colaborar para a evolução da entidade educacional. [...] os estudos de História das instituições escolares colaboram para o avanço do conhecimento, ampliando nossos horizontes, perspectivas e auxiliando-nos a rever nosso passado criticamente e escolher novos caminhos para o presente e futuro (Molina, 2018, p. 1218).

Nosella e Buffa (2022, p. 31) asseguram que o estudo da história das instituições “eleva o conhecimento de seus profissionais”, aumentando a responsabilidade de suas ações.

Os resultados da pesquisa aplicada pelos autores, a partir de um trabalho que objetivou responder à questão “Por que pesquisar instituições escolares?”, apontaram que, além da responsabilidade pelas ações, os participantes manifestaram vários níveis de envolvimento, tais como: envolvimento emocional e afetivo, comprometimento e responsabilidade, conhecimentos, melhoria da prática pedagógica-administrativa, preservação da memória e relacionamento político (Nosella; Buffa, 2022).

Molina (2018) afirma que a pesquisa da historicidade da instituição pode servir como objeto de preservação. Vejamos:

> Esses estudos históricos também são fatores fundamentais para a preservação de patrimônios históricos e culturais da humanidade, pois a publicação de arquivos, fontes e arquiteturas institucionais nesses estudos são uma maneira de proteger e incentivar a ida de novos pesquisadores a esses locais, colaborando com a sua proteção (Molina, 2018, p. 1219).

Os estudos sobre a história de uma instituição escolar podem abordar diversos aspectos, dentre eles, a criação da instituição; transformações pelas quais passou; seus alunos, professores e funcionários; as normas que regem a instituição; os saberes; aspectos arquitetônicos e eventos (Nosella; Buffa, 2022).

Destacamos a importância da identificação de fontes confiáveis e a devida interpretação, pois, segundo os autores,

> [...] a questão da fonte de investigação na área de História da Educação e, obviamente, na pesquisa com instituições escolares é das mais importantes [...]. Conforme o referencial teórico adotado, o pesquisador privilegia fontes diferentes e também as interpreta valendo-se de diferentes enfoques e interesses práticos (Nosella; Buffa, 2022, p. 59).

Nesse mesmo sentido, reforça Ragazzini (2001):

> Existem fontes específicas para o estudo de um autor, de um professor excepcional. Existem fontes para o estudo de uma instituição local, uma escola, um lugar, um ambiente. Na história local e específica de uma escola, estão dispostos todos os problemas conexos à história desse local, não obstante eles ganhem significado somente quando colocados em contraste com outros locais, ou seja, contextos diferentes referentes à história nacional (Ragazzini, 2001, p. 21).

Tais fontes quando mal selecionadas ou interpretadas podem reproduzir dados infundados e descontextualizados. Portanto, deve-se buscar fontes relevantes à história da instituição.

Os autores Libanio e Nogueira (2014) e Nosella e Buffa (2022) indicam as fontes orais como alternativas legítimas que podem ser empregadas quando se deseja preservar a memória histórica da escola. Porém, não podem ser desconsiderados outros elementos:

> [...] documentos administrativos comprobatórios como registros de matrícula, atas de reuniões, atas de posse, de exames, boletins de frequência e de avaliações de alunos, diários de classe, livro de assinaturas de ponto, currículos de professores e funcionários, atos disciplinares, matriz curricular do curso, boletim de frequência e nota de alunos, número inicial de turmas, caracterização do perfil socioeconômico dos/as estudantes, entre outros. (Libanio; Nogueira, 2014, p. 8)

> É preciso ir a campo, coletar e selecionar as fontes primárias e secundárias, tais como: bibliografia pertinente - livros, revistas, boletins, monografias, memórias, dissertações, teses, relatórios, folder, sites etc.; documentos do acervo da própria escola: atas, livros de matrícula, anuários, programas de disciplinas, fotografias etc,; jornais da época, que constituem fonte importante por noticiarem acontecimentos que compõem a memória; documentos da Câmara Municipal, dos arquivos ou museus e, também, de arquivos particulares; mapas, plantas, perspectivas; legislação pertinente; produção de novas fontes como a aplicação de entrevistas e questionários aos diferentes agentes da escola e conhecedores da história local (Nosella; Buffa, 2022, p. 64-65).

Ressaltam ainda que nem sempre é necessária a utilização de todas as fontes citadas, a escolha dependerá dos objetivos da pesquisa e daquilo que se deseja enfatizar, além do tipo da história que se almeja contar (Nosella; Buffa, 2022).

Estudar a história das instituições, a partir do materialismo histórico-dialético, requer o relacionamento do particular com o geral, ou seja, do dado empírico com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios. “O detalhamento dos dados empíricos da instituição escolar constitui o primeiro passo do método dialético, o

segundo, [...] consiste em “expor adequadamente o movimento real”” (Nosella; Buffa, 2022, p. 83).

Relacionar e conectar as particularidades da escola com a sociedade tendo como base os levantamentos realizados, analisar a trajetória dos alunos, docentes e egressos que passaram pela instituição, o estudo das metodologias utilizadas na escola, são procedimentos fundamentais para estabelecer a relação dialética entre escola e sociedade, entre estrutura e superestrutura para que o ser humano tome consciência de seu papel na sociedade (Nosella; Buffa, 2022).

Apresentaremos, a seguir, o histórico do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e a trajetória da Etec Orlando Quagliato, tema desta pesquisa.

3.5.1 O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

No ano de 1969, o governador do Estado de São Paulo, Roberto Costa de Abreu, criou a entidade autárquica Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo (CEET), através do Decreto-lei de 6 de outubro. No ano seguinte, ocorreu a instalação do CEET, com o oferecimento de cursos nas áreas de mecânica e construção civil e a criação da Faculdade de Tecnologia (Fatec) de Sorocaba. Somente no ano de 1973 é que a instituição recebeu o nome de Centro Estadual de Educação Paula Souza (Centro Paula Souza, 2023).

O nome Paula Souza foi escolhido em homenagem ao engenheiro Antonio Francisco de Paula Souza (1843-1917), natural de Itu, estado de São Paulo, nascido em uma família de estadistas. Sempre se posicionou como um liberal a favor da república e o fim da escravatura. Fundou a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli-USP) e trabalhou no desenvolvimento da infraestrutura do país, projetando obras e estradas de ferro. Também foi deputado e ministro das relações exteriores e da agricultura no mandato do presidente Floriano Peixoto (1891 – 1894). Sempre foi reconhecido como um homem à frente de seu tempo e um educador que defendeu o papel da escola como meio de formação de profissionais e não somente como local para discussões acadêmicas (Centro Paula Souza, 2023).

O início da oferta do ensino técnico no Centro Paula Souza (CPS) ocorreu no ano de 1980, com a incorporação de seis escolas técnicas que faziam parte de um convênio firmado entre os governos federal, estadual e municipal (Centro Paula Souza, 2023).

Em 1988, o CPS cria as duas primeiras escolas técnicas, sendo uma na capital e outra em Taquaritinga e assim são nomeadas Escola Técnica de São Paulo (Etesp) e Etec Adail Nunes da Silva, respectivamente (Centro Paula Souza, 2023).

A partir de 2004, 85 escolas da rede estadual de educação passaram a integrar o quadro da instituição (Centro Paula Souza, 2023).

Com a reforma do ensino profissional pelo governo federal, no ano de 1988, o CPS passa a oferecer as duas modalidades de ensino separadamente, sendo o ensino técnico e o ensino médio (Centro Paula Souza, 2023).

No ano de 2002, iniciam-se as turmas de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) na Fatec São Paulo. São realizadas parcerias com prefeituras e empresas para a ampliação de vagas e a de definição de cursos. Neste mesmo período, o governo estadual inicia a ampliação do número de Fatecs, partindo de 10 para 26 unidades no final de 2006 (Centro Paula Souza, 2023).

A partir de 2006, passou a vigorar o sistema de pontuação acrescida no processo seletivo para ingresso nas escolas técnicas, ou seja, bônus para afrodescendentes e alunos provenientes de escolas públicas. Neste momento, a instituição conta com 126 Escolas Técnicas (Etecs) e 75 Fatecs (Centro Paula Souza, 2023).

Com a implantação do Plano de Expansão do Ensino Profissional, no ano de 2007, foram criadas mais 7 Fatecs e 12 Etecs. A meta do plano era dobrar o número de Fatecs (de 26 para 52) e criar 100 mil novas matrículas do Ensino Técnico até 2010 (Centro Paula Souza, 2023).

Atualmente, o Centro Paula Souza está vinculado à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação. Está presente em 363 municípios e administra 228 Etecs e 77 Fatecs, possuindo mais de 316 mil alunos matriculados em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos (Centro Paula Souza, 2023).

As Etecs contam com mais de 226 mil alunos matriculados no Ensino Médio, Ensino Médio Integrado ao Técnico e no Ensino Técnico. As habilitações ofertadas são na modalidade presencial, semipresencial, *online*, Educação de Jovens e Adultos

(EJA) e especialização técnica, oferecendo 216 cursos voltados a todos os setores produtivos públicos e privados (Centro Paula Souza, 2023).

As Fatecs atendem mais de 96 mil alunos matriculados em 91 cursos de graduação tecnológica em diversas áreas. Além da graduação, o CPS oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (Centro Paula Souza, 2023).

A instituição também é reconhecida como Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT), uma organização sem fins lucrativos de administrações públicas ou privadas, que tem como principal objetivo a criação e o incentivo a pesquisas científicas e tecnológicas (Centro Paula Souza, 2023).

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional (GEPEMHEP) do Centro Paula Souza foi criado no ano de 2008. Atualmente é liderado pela Doutora Maria Lucia Mendes de Carvalho[17], que atua como coordenadora de projetos da Unidade do Ensino Médio e Técnico do Centro Paula Souza (Cetec).

O GEPEMHEP tem como objetivo propor e desenvolver projetos de estudos e pesquisas com a finalidade de levantar, analisar e divulgar informações sobre práticas escolares e pedagógicas encontradas em documentos textuais, iconográficos e tridimensionais existentes nos Centros de Memória da instituição, de forma a propiciar o acesso aos educadores e pesquisadores de outras instituições, envolvidos com a história da educação profissional e tecnológica (Carvalho, 2014).

As atividades do grupos estão de acordo com as linhas de pesquisa: 1) Cultura, saberes e práticas escolares e pedagógicas na educação profissional e tecnológica; 2) Currículos e história das disciplinas de cursos que são ou foram oferecidos na educação profissional e tecnológica; 3) Instituições escolares técnica e tecnológica, enfatizando o público da escola, as modalidades de ensino e as apropriações dos espaços; 4) Memórias e história da educação profissional e tecnológica no campo da alimentação e nutrição. Conta com pesquisadores de escolas do Centro Paula Souza (Carvalho, 2014).

[17] Pós-doutora em Museologia e Patrimônio no Museu de Astronomia e Ciências Afins (2017). Doutora em Planejamento e Desenvolvimento Rural Sustentável na Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas (2013). Mestre em Engenharia Química pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (1989). Bacharel em Química pelo Instituto de Química da Universidade de São Paulo (1980), Engenheira Agrícola pela Faculdade de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas (1980) e Licenciatura Plena pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1981). (Plataforma Lattes)

O Centro Paula Souza, desde 2009, oferece cursos de formação relacionados ao patrimônio histórico educativo e ao patrimônio cultural e tecnológico, denominados de Clubes de Memória. Esses cursos são oferecidos três vezes ao ano e com discussões relacionadas às categorias de investigação, além da realização de rodas de conversa como práticas de comunicação entre os docentes de diferentes regiões do estado de São Paulo (Carvalho, 2014).

Outra atividade desenvolvida pelos participantes do GEPEMHEP é o desenvolvimento de projetos de memórias e história da educação profissional e tecnológica, com apoio institucional e por meio de projetos de horas-atividades específicas. Os resultados dos estudos e pesquisas realizados nas unidades de ensino são apresentados nos encontros e jornadas promovidos pelo Centro Paula Souza (Carvalho, 2014).

Abaixo, estão relacionados os Clubes de Memória desde sua implantação em 2009. As capacitações são propostas para os participantes do GEPEMHEP e todos da comunidade escolar que tenham interesse em participar.

Quadro 10- Clubes de Memória promovidos pela Cetec

ANO	NOME DO CLUBE MEMÓRIA	
2009	I-	Recordações sobre a origem da minha escola técnica.
	II-	A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira
	III-	A cultura escolar como objeto histórico.
2010	IV-	História Oral de Vida
	V-	Textos e contextos para História Oral de Vida
2011	VI-	Como e porque montar
	VII-	Recordando memórias
	VIII-	A importância da História dos currículos da Educação Profissional para os Laboratórios de Currículo do Centro Paula Souza
	IX-	Fotografias e Memórias
2012	X-	Assistir e compreender
	XI-	Não aconteceu
	XII-	Educação Patrimonial e Acervos Escolares
	XIII-	Oficina sobre a História das Disciplinas Escolares
	XIV-	Retrospectiva dos projetos de HAE e prospecção para 2013

2013	XV- PATRIMÔNIO EDUCATIVO: arquivos escolares e a história da educação profissional XVI- História dos currículos e das disciplinas por meio dos livros escolares XVII- Currículos e livros didáticos como fontes de pesquisa para a História da Educação Profissional e Tecnológica
2014	XVIII- Preservação do Patrimônio Histórico Educativo da Ciência, da Técnica e da tecnologia do Centro Paula Souza XIX- Práticas Pedagógicas de Comunicação: Inventário, Digitalização e Divulgação do Patrimônio Histórico Educativo no Site da Escola XX- Clube de Memórias: Ações Educativas no site de memórias
2015	XXI- O inventário como instrumento de proteção do Patrimônio Histórico Educativo e do Patrimônio Cultural e Tecnológico no Centro Paula Souza XXII- Arquivos pessoais em coleção institucional para a preservação da memória da educação profissional e tecnológica do Centro Paula Souza XXIII- Visitas guiadas aos Arquivos Históricos de Escolas de Campinas
2016	XXIV- Noção de Classificação Documental para Organização e Difusão dos Centros de Memória
2017	XXV- O Método prosopográfico de construção da trajetória de coleções de objetos: possibilidades para a prática historiográfica XXVI- Museus e histórias contraversas: o patrimônio cultural e tecnológico da educação profissional XXVII- Conservar, preservar e salvaguardar os Arquivos Escolares
2018	XXVIII- Arquivos escolares: memórias e práticas na educação profissional XXIX- História Oral na Educação: Memórias do Trabalho Docente (Parte 1) XXX- História Oral na Educação: Memórias do Trabalho Docente (Parte 2)
2019	XXXI- Práticas de valorização do patrimônio cultural histórico-educativo e da ciência e tecnologia institucional XXXII- Preservação e salvaguarda de patrimônio cultural: espaços, técnicas e ações educativas
2020	XXXIII- Diálogo com as fontes: legislação sobre educação e o mundo do trabalho XXXIV- O que nos revelam os objetos de ensino profissional paulista? XXXV- Um olhar sobre o espaço escolar e a sua materialidade
2021	XXXVI- História oral e o mundo empresarial XXXVII- Documentos em arquivos: saberes e práticas

	XXXVIII- Fotografia de acervo escolar
2022	XXXIX- Círculo da emancipação: entre aprender e compreender XL- Objetos, memórias e identidade XLI- Escola e seus espaços: lugares de memória
2023	XLII- Objetos de ensino e suas práticas XLIII- Materialidades, histórias e sujeitos escolares XLIV- Práticas de sensibilização sobre o Patrimônio Histórico-Educativo

Fonte: http://www.memorias.cpscetec.com.br/acoesclube.php; Carvalho (2017, p. 57) - adaptado pela autora

Além dos Clubes de Memória, a Cetec promove outras capacitações de acordo com a área de conhecimento e o eixo tecnológico dos cursos. A maioria dos cursos é voltado aos professores, mas também são oferecidas formações aos servidores administrativos. As ofertas das capacitações continuadas são oficializadas através de memorandos enviados ao e-mail das unidades de ensino e compartilhadas aos professores pela diretoria de serviços administrativos. Os professores e funcionários também têm acesso ao portal do participante, pelo qual podem se inscrever para a realização dos treinamentos. A seguir, apresentamos as capacitações oferecidas no ano de 2022, conforme a Quadro 11:

Quadro 11- Número de capacitações oferecidas pela Cetec no ano de 2022

PÚBLICO-ALVO	QUANTIDADE DE CAPACITAÇÕES OFERECIDAS
Professores da Área Técnica	222
Professores da Base Comum	55
Servidores Administrativos	36
Total	313

Fonte: elaborado pela autora com base no endereço eletrônico www.portaldoparticipante.com.br

O quadro acima totaliza 313 capacitações oferecidas pela Cetec. Dentro da base comum, destacamos as capacitações para o novo itinerário formativo. Na área técnica, as formações oferecidas foram organizadas de acordo com os eixos tecnológicos dos cursos ministrados pelo Ceeteps. Também houve 36 capacitações no período direcionadas aos servidores administrativos.

Observa-se a intensificação da oferta de capacitações no ano de 2022 com relação ao novo itinerário formativo. Analisando a base de dados disponível no endereço eletrônico da Cetec, constatou-se a realização de 279 capacitações no ano de 2019, conforme Quadro 12, abaixo. Nota-se também a realização de 7 capacitações na área da educação. Não foi possível a busca das capacitações ofertadas antes do ano 2019, pois não havia sistematização dessas informações nesse período no endereço eletrônico da instituição.

Quadro 12- Capacitações oferecidas no ano de 2019

PÚBLICO-ALVO	QUANTIDADE DE CAPACITAÇÕES OFERECIDAS
Professores da Área Técnica	187
Professores da Base Comum	59
Servidores Administrativos	33
Total	279

Fonte: elaborado pela autora com base no endereço eletrônico www.portaldoparticipante.com.br

Os Clubes de memória oferecidos, no ano de 2022, totalizaram três, o que demonstra que a área da Educação não fica prejudicada. O que falta, ao nosso olhar, é a conscientização dos membros da escola para que o número de participantes seja ampliado, pois, como já dito anteriormente, poucas escolas do Ceeteps participam do projeto.

Destacam-se também os eventos que o Projeto Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica promove, desde 2009, anualmente como forma de disseminar os trabalhos desenvolvidos pelo GEPEMHEP e trocar experiências com outros pesquisadores de diversas instituições do país.

Quadro 13- Eventos promovidos pelo Projeto Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica

ANO	NOME DO EVENTO
2009	70 anos de Educação Profissional no Brasil Projeto Segurança Alimentar

2010	Projeto Segurança Alimentar II Encontro de Memórias e História da Educação Profissional
2011	Jornada Saberes e Sabores
2012	III Encontro de Memórias e História da Educação Profissional
2013	Jornada Internacional- Patrimônio Artístico Histórico e Tecnológico na Educação Profissional
2014	IV Encontro de Memórias e História da Educação Profissional Jornada Comemorativa “Técnico em Nutrição e Dietética: 75 anos de transformação e mobilização (1939 – 2014)”
2015	IV Simpósio Iberoamericano: História, Educação, Patrimônio Educativo
2016	V Encontro de Memórias e História da Educação Profissional
2017	Jornada do Patrimônio Cultural e Tecnológico da Educação Profissional: narrativas de currículos, da arquitetura escolar aos seus artefatos
2018	VI Encontro de Memórias e História da Educação Profissional
2019	Jornada Comemorativa “80 anos do Técnico em Nutrição e Dietética”
2020	VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica: Edifícios, Patronos e Diversidade na Gestão Escolar
2021	VII Encontro de Memórias e História da Educação Profissional: Cursos, Currículos e Inovação. Jornada Patrimônio Cultural da Educação Profissional e Tecnológica: saberes e práticas
2022	Encontro de História Oral na Educação Profissional e Tecnológica: de profissionais a empreendedores
2023	Jornada Patrimônio Cultural da EPT: Cultura Material e Práticas Escolares

Fonte: elaborado pela autora com base no endereço eletrônico do Projeto Memórias e História da Educação Profissional e Tecnológica (2023).

O Centro Paula Souza conta com 25 Centros de Memória (24 nas Etec´s e 1 na Fatec) e 4 Acervos Escolares Histórico. Nesses locais, professores, curadores e alunos desenvolvem pesquisas sobre a história da instituição e organizam todo o acervo museológico, arquivístico e bibliográfico.

Anualmente, sob a coordenação da líder do projeto, os professores e curadores, que atuam no projeto, propõem as atividades e ações que serão desenvolvidas durante o ano letivo. Esses projetos estão vinculados às metas do Plano Plurianual de Gestão (PPG) e metas da Cetec. Dentre as ações educativas do GEPEMHEP, destacamos os Clubes de Memória, conferências, exposições, visitas a museus e participações em eventos externos. (Carvalho, 2014)

3.5.2 A trajetória da Etec Orlando Quagliato

Ao apresentar a trajetória da Etec Orlando Quagliato, não podemos deixar de citar seu patrono. O fato que levou a escola receber esse nome foi a doação de recursos financeiros de sua família para a Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo para a aquisição de uma gleba de terras visando a instalação do Colégio Técnico Agrícola, onde, atualmente, funciona a sede rural da escola (São Paulo, 1996).

Cabe ressaltar que, desde a fundação da escola, extraoficialmente, ela foi conhecida como colégio Técnico Agrícola “Orlando Quagliato”, porém, por questões políticas, esse nome não se oficializou.

A comunidade escolar invocou a mudança do nome pela injustiça cometida à memória do patriarca da família. Com a interferência da família Quagliato, no dia 3 de maio de 1996, a Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo foi autorizada a doar as terras necessárias para o Centro Paula Souza, a fim de garantir a continuidade da escola técnica, objetivo único da doação da verba para a aquisição do terreno era instalar a escola (São Paulo, 1996).

Orlando Quagliato (1906 – 1960), ao analisar a região, adquiriu uma propriedade rural, entre os municípios de Santa Cruz do Rio Pardo e Ourinhos, onde instalou uma indústria açucareira. O fato marcou o progresso econômico da região, pois as terras ganharam novo aspecto, o plantio de cana-de-açúcar (Etec Orlando Quagliato, 2023).

Tinha um tino para o comércio. No ano de 1951, trouxe para Santa Cruz do Rio Pardo uma usina de açúcar que possuía na cidade de Capivari. Juntamente com seu

irmão, formaram, na fazenda adquirida, um núcleo residencial para os funcionários que trabalhariam na usina, conforme consta nos registros oficiais da escola. (Etec Orlando Quagliato, 2023).

Demonstrou enorme interesse pela educação e conseguiu instalar uma escola rural em sua propriedade, escola esta que estava em vias de encerrar suas atividades numa outra fazenda do município, por não ter condições mínimas de funcionamento. Após a instalação, possibilitou facilidades para o funcionamento da escola aos professores e filhos de seus operários que, posteriormente, transformou-se em Grupo Escolar da Usina São Luiz. Concedeu bolsas de estudo para incentivo aos alunos, oferecendo, aos mais aplicados, condições para prosseguimento aos estudos (Etec Orlando Quagliato, 2023).

Observa-se, nesse registro histórico, novamente, a dualidade no ensino, em que se pretendia manter alunos direcionados ao trabalho e aos que se destacavam, oportunidades de prosseguimento de estudos em nível superior.

A Etec Orlando Quagliato está localizada no município de Santa Cruz do Rio Pardo, no interior do Estado de São Paulo, a aproximadamente 350 quilômetros da capital.

Santa Cruz do Rio Pardo ocupa a área territorial de 1.114,747 Km^2 e tem uma população estimada de 48.207 pessoas, de acordo com o censo de 2021. Atualmente, a cidade não tem somente a agricultura como principal atividade econômica. Ela é o 4º polo calçadista do estado de São Paulo e a maior beneficiadora de arroz do estado, cuja produção corresponde a 25% do consumo de arroz. Também apresenta números relevantes na plasticultura, sendo a maior representante do Estado de São Paulo com 70 hectares de estufas de hortaliças e legumes. Destaca-se também na indústria alimentícia através da fabricação de pão de alho, rações de cães e gatos e molhos de pimenta. (Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Rio Pardo, 2023)

Ao longo de sua trajetória, hoje com 52 anos, a Etec Orlando Quagliato passou por diversas nomenclaturas. Isso se deu por conta das mudanças ocorridas nas legislações vigentes na época, algumas caracterizando-se por promover mudanças nos campos políticos e culturais.

Sua criação se deu através do Decreto nº 52.553, de 6 de novembro de 1970, pelo governador do Estado de São Paulo, Roberto Costa de Abreu Sodré, juntamente com sete colégios técnicos industriais nas cidades de Amparo; Bairro da Luz, na Capital do Estado; Guaratinguetá; Itapeva; Rio Claro; São Caetano do Sul e São José

do Rio Preto, e outros cinco colégios técnicos agrícolas nos municípios de Adamantina, Dracena, Iguape e Votuporanga.

Segundo o Decreto, a criação se deu pela necessidade de pessoal qualificado para assessoramento técnico por conta do desenvolvimento da agricultura, da pecuária e da indústria no Estado, pelo aumento de matrículas nas escolas de grau médio de primeiro ciclo e pela possibilidade de aproveitamento de prédios e instalações de estabelecimentos de ensino da rede da Secretaria da Educação.

O primeiro nome denominado foi Colégio Técnico Estadual de Santa Cruz do Rio Pardo. Assim, o Decreto nº 52.689, de 8 de março de 1971, estabeleceu em seu artigo 1º que os cursos ministrados seriam de graus médio de segundo ciclo nas áreas de ensino comercial, industrial e agrícola, estruturados sob a forma de colégio integrado.

Subordinada à Diretoria de Ensino Agrícola (DEA), a escola iniciou suas atividades com os cursos de Monitor Agrícola, de Técnico em Agropecuária e de Técnico em Economia Doméstica. Funcionou, a princípio, no Colégio Ave Maria, em frente à igreja Matriz de São Sebastião, no centro de Santa Cruz do Rio Pardo, sendo que os cursos de Técnico em Agropecuária e Monitor Agrícola tinham suas aulas práticas realizadas na Fazenda Cachoeira, localizada na Rodovia Ipaussu-Bauru, Km 33, em área adquirida pelo município, com recursos da família Quagliato.

Em 1976, após a implantação do Plano de Redistribuição da Rede Física pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a escola passa a denominar-se Escola Estadual de Segundo Grau de Santa Cruz do Rio Pardo, conforme a Resolução SE nº 15/76, de 23 de janeiro de 1976. Ficando, então, subordinada à Delegacia de Ensino de Santa Cruz do Rio Pardo.

Assim, em 1978, o governador do Estado, Paulo Egydio Martins, altera a denominação de várias escolas através do Decreto nº 11.947, de 26 de julho de 1978. A escola passa a chamar-se, então, Escola Estadual de Segundo Grau (EESG) “Maria Joaquina do Espírito Santo”, funcionando apenas o curso Técnico em Agropecuária.

Desde a criação, esteve instalada provisoriamente no Colégio Ave Maria e, a partir de 12 de fevereiro de 1979, passou a funcionar definitivamente em instalações próprias na Fazenda Cachoeira.

Com a finalidade de promover a reorganização do ensino técnico, a partir da discussão dos seus objetivos e das diretrizes gerais estabelecidas para o 2.º grau e prestar apoio técnico e administrativo às Escolas Técnicas Estaduais, o governador

Franco Montoro cria, na Secretaria da Educação, a Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais, por meio do Decreto nº 23544, de 10 de junho de 1985. Assim, a escola assumiu a denominação de Escola Técnica Agrícola Estadual de Segundo Grau (ETAESG) “Maria Joaquina do Espírito Santo”.

Em 1991, com o Decreto nº 34032, de 22 de outubro de 1991, ocorreu a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e, em 1993, pelo Decreto 37735, de 28 de outubro de 1993, a escola passou a ser coordenada e gerenciada pelo Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, sob a denominação de Escola Técnica Agrícola Estadual “ETAE Maria Joaquina do Espírito Santo”.

A Lei Estadual nº 9679, de 14 de maio de 1997, alterou novamente o nome da escola para ETAE “Orlando Quagliato” em atendimento a uma reivindicação da comunidade escolar.

Em 1999, todas as escolas técnicas administradas pelo Centro Paula Souza passaram a receber a denominação de Escola Técnica Estadual (ETE), dessa maneira, a escola passou a se chamar ETE Orlando Quagliato. Em 2006, todas as ETE’s passaram a adotar o nome de Escola Técnica Estadual – ETEC e a escola passou a ser chamada de Etec Orlando Quagliato.

Em 2013, através do Decreto 59.773, de 19 de novembro de 2013, o governador do estado de São Paulo altera a denominação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia para Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, continuando o Centro Paula Souza vinculado a essa secretaria.

Recentemente, o vice-governador em exercício transferiu o Centro Paula Souza da Secretaria do Desenvolvimento Econômico para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, através do Decreto 67.453, de 18 de janeiro de 2023, objetivando ampliar a sintonia entre as instituições de ensino e os institutos de pesquisa que já fazem parte desta secretaria, facilitando a troca de conhecimento e experiências científicas.

A Etec Orlando Quagliato está localizada no município de Santa Cruz do Rio Pardo, interior do estado de São Paulo. Possui duas sedes (urbana e rural), além de duas classes descentralizadas nos municípios de Bernardino de Campos e Óleo.

A sede rural está instalada no Km 309 da rodovia Engenheiro João Batista Cabral Rennó e a sede urbana num prédio estadual no centro da cidade, dividindo o espaço com a Escola Estadual de Primeiro Grau Sinharinha Camarinha.

A finalidade da escola, segundo o Plano Plurianual de Gestão (PPG), é formar sujeitos críticos, criativos e participativos, capazes de atuar e promover mudanças na sociedade onde vivem. Portanto, é preciso garantir uma educação de qualidade, que tenha significado, relacionada às reais necessidades sociais e aos valores universais norteadores de toda ação humana. Desse modo, entendemos que formação integral perpassa a sala de aula e que eventos pedagógicos e culturais são essenciais para a educação de nossos alunos. (Plano Plurianual de Gestão, 2023)

A unidade escolar oferece cursos modulares em diversos eixos tecnológicos, cursos técnicos integrados ao ensino médio, ensino médio e ensino médio com itinerário formativo na área de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e ensino médio na área de Linguagens.

No eixo Ambiente e Saúde, a escola oferece o curso de Técnico em Enfermagem na sede urbana; no eixo Gestão e Negócios, os cursos de Técnico em Administração e Marketing, nas sede urbana e classe descentralizada na cidade do Óleo, respectivamente; no eixo Informação e Comunicação, o curso de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas, na sede urbana; no eixo produção alimentícia, oferece o curso de Técnico em Alimentos na classe descentralizada de Bernardino de Campos e na sede urbana e o curso de Técnico em Agroindústria, na sede urbana; no eixo de recursos naturais, oferece o curso de Técnico em Agropecuária, na sede urbana. As aulas desses cursos são realizadas no período noturno.

Na sede rural da Etec, são oferecidos os cursos do eixo Recursos Naturais, a saber: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, Ensino Médio com habilitação profissional Técnico em Agropecuária (ETIM), Ensino Médio com habilitação profissional Técnico em Agropecuária (MTEC-PI).

Na sede urbana, os cursos oferecidos correspondem ao eixo Informação e Comunicação: Técnico em Informática para Internet integrado ao Ensino Médio, Ensino Médio com habilitação profissional Técnico em informática para internet integrado ao Ensino Médio (ETIM) e Ensino Médio com habilitação profissional Técnico em informática para internet (MTEC-PI).

Também na sede urbana, as aulas dos cursos de Ensino Médio com itinerário formativo na área de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e na área de Linguagens são desenvolvidas.

Observamos, aqui, grande diversidade nos cursos oferecidos pela escola, o que reforça o propósito da instituição: formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

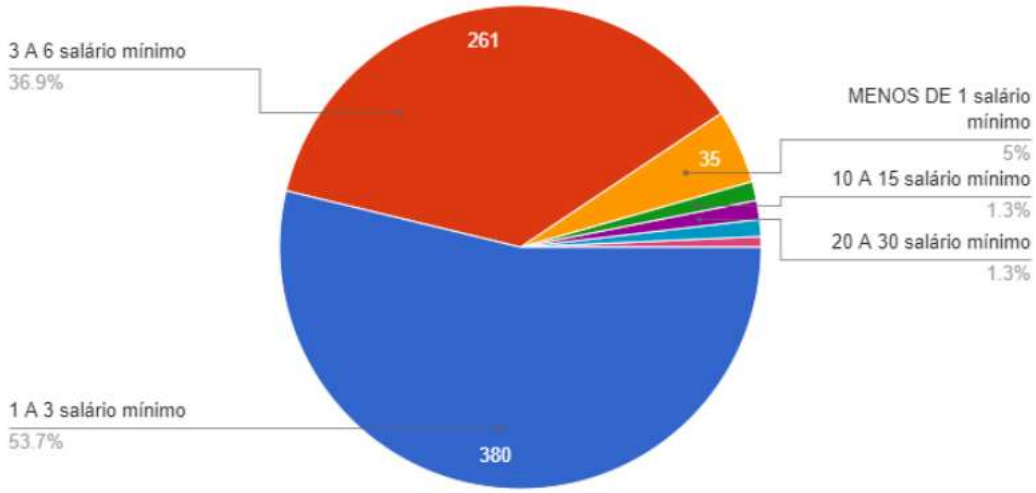
O perfil dos alunos concluintes de todos os cursos promovidos pela Etec está disponível nos planos de cursos disponibilizado pelo Centro Paula Souza.

Visando a redução da evasão escolar, a Etec adota um programa de contenção da evasão nos cursos. Esse programa visa a promoção de diversas ações desde o acolhimento e integração dos alunos até o monitoramento dos casos através da busca ativa. (Plano Plurianual de Gestão, 2023)

De acordo com os dados do PPG, relativos ao primeiro semestre de 2023, a Etec possui 24 turmas na sede e classes descentralizadas, totalizando 758 alunos.

A Etec atende a cidade de Santa Cruz do Rio Pardo, cidades vizinhas e outros estados da federação. A grande maioria dos alunos (449) residem no município. Considerando o perfil socioeconômico, a média da renda familiar dos alunos não ultrapassa a três salários-mínimos, conforme Figura 4. Outro dado importante é que 91,9% dos alunos da instituição cursaram o ensino fundamental em escolas públicas.

Figura 4- Renda familiar dos alunos da Etec



Fonte: Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 40.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com 54 professores contratados, sendo 41 contratados por prazo indeterminado e 13 por prazo determinado, com vigência de contrato de, no máximo, 2 anos. O quadro dos funcionários administrativos totaliza 15 pessoas que desenvolvem suas atividades na sede urbana e rural. Ainda conta com colegiados, organizações e instituições auxiliares que dão suporte às atividades escolares, tais como: serviço de vigilância patrimonial (terceirizado), serviço de limpeza em prédios, mobiliários e equipamentos escolares (terceirizado), serviço de nutrição e alimentação (terceirizado), cooperativa escola dos alunos da Etec Orlando Quagliato, associação de pais e mestres da Etec Orlando Quagliato, grêmio da Etec Orlando Quagliato e Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) (Plano Plurianual de Gestão, 2023).

O planejamento estratégico de uma instituição escolar é um processo que permite definir os caminhos pelos quais se pretende chegar. Durante o início de todo ano letivo, a comunidade escolar se reúne com o intuito de analisar as ações e o cumprimento das metas e projetos do ano anterior. Após essa análise, são definidas novas metas e projetos para o ano vindouro.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) visa estabelecer a "identidade e os horizontes da escola, projetando suas ações, refletindo concretamente seu projeto educativo". Presume-se ações intencionais, "compromisso sociopolítico com a formação do cidadão, sem se distanciar da realidade enfrentada" (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 6).

Assim, o PPP se constitui

> [...] num documento formal do ethos da escola, onde se baseiam todas as suas ações. É um documento de planejamento, acompanhamento e avaliação. Indica a direção, o Norte, os rumos da escola. É, também, um processo inclusivo, que busca oferecer, por meio de formação profissional e cidadã, as condições necessárias à inserção no mundo do trabalho. Trata-se de um recurso teórico-metodológico que ajuda a enfrentar os desafios do cotidiano de forma consciente, sistematizada, participativa e que precisa se adaptar aos novos tempos de uma educação conectada para apoiar aos atores do processo educativo (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 7).

A missão da Etec Orlando Quagliato está definida como:

> Proporcionar à sociedade um ensino público de qualidade, contribuindo para a formação do indivíduo, através da construção de competências pessoais e profissionais, visando a inserção na vida em sociedade e no mundo do trabalho, cientes da necessidade de sempre se aperfeiçoarem de forma autônoma e crítica, comprometidos com seu bem estar social e de toda a sociedade (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 115).

E a visão está estabelecida como “Firmar-se como instituição pública educacional, reconhecida pela qualidade de ensino e pela capacidade de contribuição com o desenvolvimento regional, comprometida com a formação do cidadão crítico, consciente de seus direitos e deveres perante a sociedade” (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 115).

Os princípios pedagógicos que norteiam a Etec Orlando Quagliato “estão centrados na interdisciplinaridade, contextualização e aprendizagem do aprender”, porém cada sede (urbana e rural) organiza suas atividades a partir de suas particularidades (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 8).

Na sede rural, as atividades são voltadas para o desenvolvimento do cooperativismo e empreendedorismo associado à sustentabilidade, pois:

> [...] a escola oferece todas as condições para que o aluno encontre significado à aprendizagem dentro desses projetos desenvolvidos na unidade de ensino associados à demanda regional. Ainda dentro desse propósito, a escola desenvolve um trabalho voluntário junto aos setores produtivos em que os alunos participantes são orientados pelos coordenadores de curso e auxiliares de instrução podendo vivenciar mais profundamente a realidade de cada setor, além de trabalhar em equipe, trocar experiências, envolver-se na solução de problemas com criatividade e liderança (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 8).

A cooperativa escola atua junto aos projetos dos setores produtivos na sede rural. Já a sede urbana conta com a participação do grêmio estudantil que atua no processo de integração dos cursos e o desenvolvimento da cidadania. Cada curso da sede urbana e das classes descentralizadas,

> [...] desenvolve seus projetos buscando o desenvolvimento das competências necessárias a cada área, através de diversificação de metodologias ativas como: aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e ensino híbrido, sempre procurando inteirar-se da realidade de demanda do mercado de trabalho para desenvolver um ensino contextualizado e significativo, onde não se encontra um

> saber pronto, que resolva todos os problemas, mas que os leve a buscar soluções dentro das competências que lhes são atribuídas, além da participação nos projetos que envolvem todos os cursos da escola (Plano Plurianual de Gestão, 2023, p. 8-9).

Não podemos deixar de citar que a abordagem das competências socioemocionais está presente no dia a dia das sedes urbana e rural, além das classes descentralizadas. Elas são de extrema importância para que o aluno tenha um desenvolvimento pleno e alcance sua formação universal (Plano Plurianual de Gestão, 2023).

Considerando a finalidade da escola, que é formar cidadãos críticos e comprometidos os quais possam transformar a sociedade em que vivem, têm-se na PHC uma alternativa à emancipação humana em que os professores devem olhar criticamente para a prática educativa e buscar elementos sob a perspectiva histórica por meio da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos em suas formas mais desenvolvidas. Colocar o aluno em situações desafiadoras de aprendizagem e proporcionar oportunidades para que criem e experimentem novas oportunidades.

As atividades pedagógicas e ações devem ser planejadas com frequência. Para isso, o professor deve ter clareza nos objetivos quanto ao indivíduo que deseja formar e elevar o aluno a um patamar superior de apropriação do conhecimento.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção trará os resultados a partir da análise das práticas sociais inicial e final e a apresentação do *e-book* elaborado com base nos encontros realizados.

4.1 Análise dos resultados

A criação do GCE na Etec Orlando Quagliato permitiu que os participantes trouxessem à discussão temas relevantes na formação docente, bem como a compreensão de diversos aspectos importantes para o trabalho pedagógico, dos quais faremos a análise dos resultados a seguir.

A prática social inicial aplicada no início dos encontros possibilitou identificar os conhecimentos que os professores tinham acerca do tema da pesquisa. Após o término do GCE, os resultados da prática social final possibilitaram a comparação e análise dos dados.

Considerando que a escola é lugar de formação docente, Nóvoa (1992, 2002) salienta sua importância nesse processo. O autor assegura que a escola deve ser entendida como um ambiente educativo e que a formação contínua seja vivenciada como um processo permanente, integrado no dia a dia das escolas e dos professores, assegurando-lhes redes coletivas de trabalho, fatores decisivos na socialização e afirmação de valores.

No contexto dos professores da Etec Orlando Quagliato, a maioria dos docentes que participou do GCE possui carga horária maior que 20 aulas semanais, sendo que todas as aulas são cumpridas com alunos. Cabe ressaltar que a carga máxima de aulas do professor é de 34 aulas semanais. Este cenário atual inviabiliza a formação docente na unidade escolar, pois os professores teriam que se reunir fora do horário das aulas, como aconteceu na participação espontânea durante o GCE.

O Centro Paula Souza promove várias capacitações durante o período letivo, muitas desenvolvidas no formato remoto, algumas em formato híbrido. O formato remoto, embora facilite a vida dos docentes, não possibilita momentos de contato entre os pares, fazendo com que os participantes, na maioria das vezes, nem se

conheçam. É comum o participante, no momento da capacitação, estar em outra atividade na escola, inviabilizando sua participação exclusiva.

O questionamento relacionado aos conhecimentos sobre História da Educação na formação inicial dos professores apontou na prática social inicial que 53% dos participantes já tiveram contato com esses fundamentos em sua formação, porém, ao serem questionados sobre qual conhecimento tinham, observou-se que as respostas não eram aprofundadas.

Ao serem questionados na prática social final sobre o que modificou com relação ao encontro inicial no tocante ao conhecimento sobre educação, observou-se um relevante aprimoramento nos níveis das respostas, conforme observa-se no Quadro 14, abaixo.

Quadro 14- Resposta da questão: O que você entende por educação hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial?

Identificação	Resposta
P1	Sim, incorporei muita coisa.
P2	A história da educação evoluiu para uma abordagem mais crítica, reflexiva e inclusiva que busca entender não apenas os eventos e ideias educacionais do passado, mas também o impacto que a educação teve sobre as pessoas e a sociedade. É o que entendo e que foi abordado nos encontros.
P3	Aborda a evolução da educação através das diferentes correntes pedagógicas e dos seus pensadores.
P4	História da Educação é o resgate da memória do processo de transmissão do conhecimento. A visão global da importância de conhecer o passado no âmbito da educação, bem como o direcionamento da classe dominante para seus interesses, por exemplo, a educação técnica na formação da mão de obra.
P5	São todas as etapas que a educação passou desde os povos originários, mas na linha do tempo tem início com os gregos. Ficou mais claro o conceito desde o último encontro.
P6	História da Educação como se formou a educação no Brasil. Eu aprendi muito nesse grupo de estudo.

P7	A história da educação é primordial para se entender o avanço que tivemos até os dias de hoje. Os alunos também devem saber o quão importante é. As discussões foram de fundamental engrandecimento nos conhecimentos.
P8	A pedagogia através do tempo, suas conquistas e possibilidades de melhorias através de boas práticas que desenvolvam potencialidades, habilidades e competências dos mais diversos públicos.
P9	Entendo que é importante reconhecer e valorizar a memória da educação.
P10	Entendo que a “história da educação” envolve não somente as metodologias e objetivos empregados para educar em cada época, mas também envolve as pessoas participantes do processo educativo, os discentes, docentes e o espaço físico onde se deu esse processo.
P11	Bom, quando penso em “história da educação” atualmente, a primeira coisa que me vem à mente é a importância de compreendermos como as práticas educativas foram se desenvolvendo ao longo do tempo e como isso influencia a forma como educamos hoje. Acredito que, em relação ao meu encontro inicial com esse tema, minha visão tenha se ampliado bastante. Antes, eu pensava na história da educação como algo bem mais restrito. Porém, com o tempo, fui percebendo que a história da educação é muito mais complexa e abrangente do que isso. Ela envolve não só as teorias pedagógicas, mas também as políticas educacionais, as práticas escolares, as relações de poder e as demandas sociais. Além disso, entendi que a história da educação não é algo estático, mas sim dinâmico, em constante transformação.
P12	É a História que estuda e problematiza os objetivos da educação em diferentes etapas da história evolutiva da Educação. Acho que é reconhecer a importância da cultura, da memória e da própria história da educação.

P13	É uma análise que podemos fazer dos diferentes momentos da história da educação onde se pode observar contradições. dificuldades e avanços. Ao analisar este estudo através do curso, percebe-se que foi muito importante para compreender o modelo de educação que tem hoje e também entender onde há erros que ocorrem e buscar formas de evitar e corrigir pra oferecer mais qualidade aos educandos, assim compreendendo o momento atual e planejar o momento futuros. Tudo que se tem hoje foi evolução do passado e a busca de correções.
P14	Nas sociedades primitivas e tribais. Como teoria pedagógica, a educação surgiu na sociedade grega, tendo como principais representantes os filósofos e os sofistas.
P15	A evolução das correntes pedagógicas ao longo do tempo que influenciaram. As possibilidades de discutir novas metodologias aplicadas à educação nos dias atuais na educação.
P16	Uma nova visão do significado, bem como a importância e os caminhos da educação, a necessidade de uma visão diferenciada.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes na Prática Social Final (2023).

De acordo com Hobsbawn (1998), a sociedade não tem como fugir do passado, o passado possibilita que entendamos toda a trajetória até o momento presente. Desse modo, é possível compreender o motivo pelo qual os fatos aconteceram e, a partir desse entendimento, corrigir ou pelo menos amenizar os erros do passado para que não cometamos os mesmos erros.

A prática social final também apontou que mesmo aqueles professores que inicialmente disseram conhecer a Pedagogia Histórico-Crítica, tiveram enriquecimento quanto à teoria, compreendendo que ela se materializa a partir da prática social e devem estar comprometidos com um aprendizado significativo e uma formação emancipadora, conforme Quadro 15, a seguir.

Quadro 15- Resposta da questão: O que você entende por pedagogia histórico-crítica hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial?

Identificação	Resposta

P1	Bastante. Relembrei alguns que já tinha estudado e conheci outros.
P2	A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria educacional que se concentra na compreensão crítica da história da educação e no desenvolvimento de práticas educacionais mais justas e igualitárias. É o que entendo e que vi durante os encontros.
P3	Diversidade de olhares sobre a evolução da educação e suas contribuições para o desenvolvimento da sociedade.
P4	PHC é o modelo pedagógico que busca promover um ensino crítico do conhecimento adquirido pelo aluno.
P5	A educação escolar é um ato social e pedagogia histórico-crítica escancara que existe lados nesse processo e enfatiza o conhecimento construído historicamente pela humanidade. Os conceitos da phc ficaram bem colocados e pude perceber uma aproximação com a proposta.
P6	Através da Didática evidenciamos o método dessa pedagogia e sua viabilidade na prática docente.
P7	É uma pedagogia de intuito de transformação social e histórica. Novos conhecimentos foram adquiridos.
P8	Através da transmissão do conhecimento científico, artístico e filosófico, entende-se que a educação sozinha não mudará a sociedade.
P9	Entendo que trabalho a ser realizado é de colocar o aluno como protagonista da própria história, mas olhando o crescimento da história inicial.
P10	A Pedagogia Histórico-Crítica alia a ação de educar à conscientização sobre a condição social em que aquele que está aprendendo se encontra, bem como que objetivos pode atingir enquanto pessoa, dentro da sociedade.
P11	A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que busca entender a educação como uma prática social e histórica, que é influenciada pelas relações de poder presentes na sociedade. Hoje, a Pedagogia Histórico-Crítica tem evoluído e se adaptado às mudanças sociais e tecnológicas, mantendo seu foco na formação

	crítica e emancipatória dos indivíduos. Em relação ao seu encontro inicial, a Pedagogia Histórico-Crítica tem se aprofundado em questões como a diversidade cultural e a inclusão social, buscando uma educação mais justa e igualitária.
P12	Entendo que é uma forma de trabalhar com os alunos os conhecimentos sistematizados com significado de modo que o estudante seja capaz de entender os diversos saberes e contextualizá-los. Ampliou mais minhas experiências.
P13	A Pedagogia Histórica-Critica, pelo que entendi, busca o trabalho sistematizado levando ao aluno o conhecimento significativo, buscar trabalhar conexões entre as várias disciplinas e a contextualização com o momento vigente. Após o curso abriu a mente para reflexão do nosso dia a dia.
P14	A pedagogia histórico-crítica compreende que a escola é determinada socialmente e que a sociedade, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Ficou cada vez mais claro que segue esta mesma linha.
P15	É uma pedagogia que busca a partir da prática, desenvolver o ensino crítico construído historicamente pela humanidade. O meu primeiro contato foi a partir do primeiro encontro, pois não conhecia antes.
P16	A necessidade de um questionamento sobre as ações pedagógicas, um envolvimento e uma análise verdadeira sobre pedagogia e educação.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes na Prática Social Final (2023).

Como aponta Saviani (2018), o papel da educação na PHC é promover conhecimentos que possibilitem a análise do contexto social e cultural ao qual os alunos estão inseridos e que, por meio dessa análise, façam escolhas conscientes para viver em sociedade.

Com relação à relevância dos temas discutidos nos encontros, observa-se que os participantes foram unânimes ao responderem que são importantes para a formação profissional (Quadro 16).

Quadro 16- Resposta da questão: Os temas discutidos nos encontros foram relevantes para sua formação profissional? Como?

Identificação	Resposta
P1	Sim. Conhecer as práticas e a evolução da educação é muito bom para prática profissional.
P2	Sim, ajuda a valorizar ainda mais nosso carinho pela escola.
P3	Sim, contribuiu para um novo entendimento da contribuição pedagógica.
P4	Sim. Os temas encontram ressonância no nosso dia a dia de professor.
P5	Sim, muito. Todo processo ajudou a perceber as entrelinhas do processo de educação escolar.
P6	Sim, aprendemos muito nas discussões para melhorarmos as nossas aulas, colocando em prática como trabalhar com os nossos alunos.
P7	Foram muito importantes, pois na sala de aula posso debater e mediar conhecimentos com os alunos nesse quesito.
P8	Sim. Acrescentou mais conhecimento.
P9	Sim, levou-me a pensar sobre a importância do protagonismo dos alunos.
P10	Sim, com certeza, pois me fizeram pensar na possibilidade de participar de mais grupos colaborativos como este, e também vislumbrar a possibilidade de um futuro mestrado.
P11	Os temas discutidos nos encontros foram muito importantes para minha formação profissional. As palestras abordaram assuntos que me permitiram ampliar meu conhecimento e reflexão sobre os temas da pedagogia e sua importância histórica.

P12	Sim. Como professor ampliou minha visão de outros aspectos que são importantes para o pertencimento da escola que leciono.
P13	Sim com certeza levou a muita reflexão e busca de melhoras no agir perante nossa clientela.
P14	Claro. Trazendo uma visão ampla da teoria para a prática e mais conhecimento.
P15	Sim, a partir dos encontros pude repensar as novas metodologias.
P16	A visão da interação entre educador e educando passada pelo Saviani, a mudança de postura e ação dentro da escola.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas dos participantes na Prática Social Final (2023).

Quanto aos pontos positivos dos encontros, os participantes apontaram: a dinâmica adotada; a motivação para a leitura dos textos; os conceitos apresentados da PHC e a história da escola; a abordagem da evolução da História da Educação e seus pensadores; a participação dos professores e a possibilidade de dialogar; a possibilidade de ser à distância, trazendo uma flexibilidade na participação; o aprofundamento da teoria e os textos apresentados; muita clareza, além do conteúdo leve e rico; a troca de experiências entre os professores, principalmente daqueles que já fizeram história na escola; aulas descontraídas e muito bem elaboradas; dinâmica e troca de conhecimento.

Destacam-se alguns comentários que afirmam que o grupo colaborativo de estudos é uma atividade que deve ser implementada para dar voz aos professores. “Os encontros são momentos de conexão e troca de experiências que trouxeram vários pontos de vista diferentes dos meus, por exemplo. Também trouxeram mais conhecimentos sobre a PHC e sobre a história da escola em que trabalho” (P11). E ainda outro depoimento, nesse sentido, enfatizando que:

> Todos os encontros foram conduzidos de maneira muito clara e didática, trouxeram sempre informações muito interessantes e importantes, às quais eu não teria acesso sem ter participado deste grupo, o que me despertou curiosidade e interesse por fazer parte de outras experiências como esta (P10).

Esses encontros proporcionaram “mais conhecimento, ampliação da visão dos outros tempos, a evolução, análise das falhas e muitos outros além de fazer uma

análise comparativa das realidades da educação no decorrer do tempo” (P13). Foram também “momentos para compartilhar conhecimentos, cursos e aprendizados que podem melhorar o ensino, incentivar os estudos e proporcionar meios para contribuir na formação dos profissionais atuantes na escola” (P14).

As contribuições de Passos (2016), ao citar Cochran-Smith, demonstra que os grupos colaborativos podem desenvolver ações e contribuir para bons resultados na formação de professores. As parcerias entre escola e universidade manifestam que o professor não finaliza seu processo de aprendizado ao concluir sua licenciatura, mas que necessita estar em constante aprendizado.

Essa aprendizagem manifestada pela autora vem de encontro com o comentário do participante (P16): “A cada encontro uma nova surpresa, para mim que tinha um conhecimento restrito, permitiu uma abertura ao conhecimento”.

Dentre os pontos negativos apontados pelos professores, que foram poucos, destacam-se: que o encontro presencial é muito melhor que o remoto; o horário proposto, por coincidir com outros compromissos; o encontro semanal é cansativo; pouco tempo dos encontros; falta de tempo para um aprofundamento maior dos conteúdos; a falta de participação e discussão dos participantes.

Os pontos negativos dos encontros, apontados na prática social final, estão relacionados à falta de tempo do professor, ou seja, na instituição não tem um momento institucionalizado para que a equipe se reúna e desenvolva atividades conjuntas.

Quando ao questionamento do que o estudo da instituição na qual o participante trabalha despertou, observa-se que, além do sentimento de pertencimento à instituição, ao estudar a história da escola, proporcionou aos professores melhor entendimento de como as coisas evoluíram, que ainda tem muito a se estudar, conhecer mais sobre realidades diferentes de profissionais e alunos, maior conhecimento, e, ainda, despertou curiosidades, conforme respostas dos participantes P10, P11 e P16:

> Possibilitou que eu veja a instituição de forma mais abrangente e respeitosa, compreendendo que a atualidade é resultado de uma série de acontecimentos e processos que ocorreram ao longo do tempo, desde a fundação da escola. (P10)

> Ao estudar a história do local em que trabalho, pude compreender melhor o contexto em que ela foi criada e como ela evoluiu ao longo dos anos. Essa compreensão me permitiu ter uma visão mais ampla

> das práticas e políticas adotadas pela instituição, bem como dos desafios que ela enfrentou ao longo do tempo. (P11)
>
> A instituição está viva! Ela tem um passado e hoje estamos preparando o futuro. Se o passado foi bom, hoje temos a oportunidade de fazer um futuro melhor. (P16)

O questionamento “por que estudar instituições escolares?”, feito por Nosella e Buffa (2022) ao entrevistar professores e funcionários que leram algum livro sobre a história da instituição na qual trabalhavam, resultou no seguinte agrupamento: 1. Reflexo da leitura na esfera do emocional e do afetivo; 2. Responsabilidade e comprometimento; 3. Conhecimento; 4. Prática pedagógica; 5. Preservação da memória; 6. Relacionamento com o público externo.

Observa-se, portanto, que, quando se estuda a instituição na qual se trabalha, a equipe torna-se mais próxima, tem um sentimento de importância, de fazer algo que é maior e mais importante que cada um. Quando a equipe não tem esse sentimento de pertencimento, pode causar efeitos negativos no bem-estar, na saúde física e mental dos membros.

O último questionamento, com respeito à sugestão dos participantes para capacitações, foi respondido por 8 professores. Dentre as sugestões, destacam-se: novas capacitações na área de concentração de História da Educação; aprofundamento na Pedagogia Histórico-Crítica; Educação pelo mundo: como é a escola em outros países; mediação do professor para que o aluno seja protagonista; Pedagogia Histórico-Crítica; Teoria e prática em projetos disciplinares, metodologias ativas e tecnologias da informação e comunicação.

Nota-se que metade dos participantes responderam a essa questão, pois muitos fatores influenciaram na participação ativa dos professores. Um dos fatores apontados foi a falta de tempo para a leitura prévia dos materiais de apoio e o aprofundamento dos temas em questão.

Diante dessa realidade, cabe salientar que, para realizar formações continuadas docentes com eficácia, há necessidade de se fazer adaptações no cenário da escola, especialmente às vinculadas ao Centro Paula Souza. Vejamos:

1- O professor contratado por prazo indeterminado (concursado) ou determinado (contrato de 2 anos), pode assumir no máximo 34 aulas horas semanais. Considerando todos os docentes da instituição, dos 54 professores, 90% possuem

carga horária máxima. Ressalta-se, mais uma vez, que todas as horas são cumpridas com alunos.

2- Além da carga horária, o docente recebe 30% para preparo das aulas e elaboração das suas atividades em casa.

3- Muitos professores possuem outras atividades além da escola. Por se tratar de uma escola técnica, muitos atuam em empresas públicas e privadas, acumulando cargos.

4- As capacitações docentes oferecidas pelo Centro Paula Souza, quando realizadas de forma presencial, fazem com que o docente tenha que se deslocar, muitas vezes, para a cidade de São Paulo. Mesmo tendo as despesas ressarcidas pela instituição, tem o tempo de deslocamento, que dura em torno de 10 horas (ida e volta).

5- As capacitações, quando oferecidas pela unidade escolar, se não estiverem inseridas como atividades no calendário escolar, dificultam a participação dos membros.

Considerando que a escola deve propiciar meios para que o professor possa participar das formações continuadas propostas, o cenário atual da Etec Orlando Quagliato não concorre para isso. Isso não significa que o professor não valoriza a formação docente, ele não possui meios para participar quando a formação é proposta, pois precisa fazê-la fora do seu horário de trabalho.

Para que o docente valorize esse processo formativo e seja um profissional que desperte a consciência crítica de seus alunos, é preciso que ele seja valorizado pelo seu trabalho. Neste sentido, as condições de trabalho devem ser favoráveis.

Como aponta Nóvoa (1992), a atividade docente se dá em espaço coletivo e é preciso ter isso em mente. É nesse espaço que se estabelecem redes coletivas de trabalho, fator decisivo para socialização profissional.

4.2 Produto Educacional

O produto educacional foi elaborado a partir dos encontros realizados com os professores e a formação continuada tendo como base os fundamentos da História da Educação. Essa estratégia fez com que os professores se vissem como

corresponsáveis por sua formação, aprofundando seus saberes e compreendendo melhor seu lugar na escola, passando pelo processo de reflexão e contribuindo significativamente na formação de outros indivíduos.

A dinâmica aplicada nos encontros e os textos discutidos no GCE foram organizados em forma de um *e-book* (Figura 5) para que possa ser compartilhado e mais escolas possam utilizar essa proposta.

Figura 5- Capa do *e-book*

Fonte: elaborado por Fernando Viol Nantes (2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dos trabalhos de pesquisa, conclui-se que temos uma sociedade desigual onde as oportunidades são oferecidas de modo a privilegiar somente uma parcela pequena da sociedade, sendo que a parcela maior vive na dependência e na subordinação daqueles que detêm o capital.

Partindo dessa premissa, é necessária uma mudança de paradigma no atual modelo de transmissão do conhecimento, a fim de proporcionar uma igualdade pedagógica para impactar a oferta das oportunidades sociais de modo mais igualitário. Daí a ideia de inserir na formação dos professores o conhecimento dos fundamentos da educação com ênfase na Pedagogia Histórico-Crítica.

Considerando a escola um local de formação docente, e a presunção de que o conhecimento sobre a História da Educação possibilita a compreensão do momento presente e quando não desenvolvida na formação inicial dos docentes, impacta consideravelmente em sua função, foi constatado que a constituição do grupo colaborativo de estudos na Etec Orlando Quagliato teve uma resposta satisfatória no resultado da pesquisa.

Com propósito de promover esse espaço de estudo sobre a História da Educação e a história da instituição junto aos docentes, o GCE possibilitou a reflexão dos momentos pelos quais a educação já passou, bem como conhecimentos sobre a trajetória da instituição.

O saber objetivo produzido historicamente pela humanidade deve ser a referência da atividade educacional, ou seja, os saberes que derivam do processo de aprendizagem. Neste sentido, o professor deve ser capacitado para “responder aos problemas postos pela prática social que se desenvolve na sociedade contemporânea” (Saviani, 1996, p. 155).

Por meio da pesquisa-ação foi possível articular os conhecimentos sobre os fundamentos da educação junto ao grupo dos professores e refletir sobre a necessidade desses momentos de discussão e aprendizado dentro da escola.

A dinâmica desenvolvida no grupo colaborativo de estudos foi norteada pela didática da PHC em que, a partir da prática inicial e final, foi possível identificar o conhecimento prévio dos participantes e os avanços alcançados.

Considerando que os momentos da didática devem ser articulados dialeticamente, os encontros proporcionaram aos participantes uma interação que

permitiu a discussão dos temas propostos a partir da leitura prévia do texto, de modo que, ao término dos encontros, foi observada uma mudança comportamental nos participantes.

Nos encontros, a apresentação dos autores fez com que os participantes se situassem, entendessem e contextualizassem as circunstâncias em que os textos foram escritos, além disso, refletiram sobre situações atuais e de outros períodos, a partir das questões norteadoras.

A hipótese da pesquisa era de que os professores da educação básica da Etec Orlando Quagliato não tiveram em sua formação inicial e/ou continuada contato com a História da Educação e a problemática estava relacionada à falta de momentos de discussão dentro da unidade escolar, sendo verificadas, de fato, essas questões.

Para compreendermos a educação, faz-se necessário situá-la no interior do movimento histórico da sociedade. A proposta do grupo colaborativo de estudos, a partir da PHC, possibilitou aos participantes maior envolvimento com a realidade escolar gerado pelo sentimento de pertencimento, podendo, desse modo, transformar a realidade que os cerca.

Após análise da prática social inicial e final, os resultados apontaram que a maioria dos professores tiveram contato superficial com os fundamentos da História da Educação em sua formação inicial, mas não conheciam a Pedagogia Histórico-Crítica. Os estudos de Saviani (2021) reforçaram que os professores devem conhecer a História da Educação para que possam compreender o significado de sua profissão.

Neste sentido, a formação continuada de professores, a partir do GCE, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, contribuiu para a reflexão e o desenvolvimento de processos conjuntos no intuito de salvaguardar o conhecimento elaborado como critério para a humanização da sociedade.

Diante dessas discussões, acredita-se que a PHC no contexto da formação docente auxiliou os professores a compreenderem a realidade, avaliar as situações e questionar para agir novamente, favorecendo a formação reflexiva, a criticidade e a autonomia diante dos desafios a serem enfrentados na profissão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B.; SILVA, M. G.; BONFIM, R. F. Práticas e teorias sore a História da Educação: a (in)existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação docente. *In:* ECAR, A. L.; POMBO, S. Z. **História da educação**: formação docente e a relação teoria-prática. São Paulo: FEUSP, 2022.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In:* ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

ARAGÃO, L. M. S. **Pedagogia histórico-crítica e aprendizagem cooperativa no ensino:** curso de formação continuada para professores da educação profissional e tecnológica. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2021.

ASSIS, S. M.; MEDEIROS NETA, O. M. Educação Profissional no Brasil (1960-2010): uma história entre avanços e recuos. **Revista Tópicos Educacionais**. Centro de Educação da Universidade da Federal de Pernambuco. v. 21, n. 2. Recife, 2015.

ÁVILA, N. N. **Formação docente em foco**: aspectos da formação continuada de professores em Corumbá/MS (2013 - 2016). Dissertação (Mestrado em Educação-Educação Social)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Câmpus do Pantanal, 2018.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2014.

BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. Dermeval Saviani – compromisso e luta por uma pedagogia para além do capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 53, p. 391-402, out. 2013 – ISSN: 1676-2584

BITTAR, M. Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro. **Revista Brasileira de História da Educação**, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e071

BRASIL, Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937a. **Casa Civil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937b. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. **Câmara dos Deputados**. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a. Lei orgânica do ensino industrial. **Casa Civil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942b. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942c. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Senado Federal.** Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/529136/publicacao/36474976 Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946a. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946b. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Casa Civil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm Acesso em: 23 mai. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946), 1946c. **Casa Civil.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.297, de 15 de dezembro de 1975. Dispõe sobre a dedução do lucro tributável, para fins de imposto sobre a renda das pessoas jurídicas, do dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional, e dá outras providências. **Casa Civil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6297.htm#:~:text=LEI%20No%206.297%2C%20DE%2015%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201975.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20dedu%C3%A7%C3%A3o%20do,profissional%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Casa Civil.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8315.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.315%2C%20DE%2023%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201991.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do,Ato%20das%20Disposi%C3%A7%C3%B5es%20Constitucionais%20Transit%C3%B3rias. Acesso em: 25 mai. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. **Ministério da Educação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf Acesso em: 15 mai. 2023.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARVALHO, M. L. M. **Grupo de Estudos e Pesquisas em Memórias e História da Educação Profissional**. Centro Paula Souza, 2014. Disponível em: http://www.memorias.cpscetec.com.br/documentos/gepemhep.pdf Acesso em: 28 mar. 2023.

CARVALHO, M. L. M. Arquivo Histórico Institucional: a importância para a história da educação profissional e tecnológica no Centro Paula Souza. *In:* CARVALHO, M. L. M. **Coleções, Acervos e Centros de Memória**: memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

CASTANHO, S. E. M. A formação do professor na sociedade da informação. *In:* LOMBARDI, J. C. (org.). **Temas de pesquisa em educação**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. v. 1, p. 9-24.

CENTRO PAULA SOUZA, **Sobre o Centro Paula Souza**, 2023. Disponível em: https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza Acesso em: 09 jun. 2023.

COLARES, M. L. I. S., SOARES, L de V., CARDOZO, M. J. P. B. A gestão educacional como política: proposições na Escola Pública. **Holos**. 2021, p. 1-20.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, p. 89-107, maio/jun./jul./ago. 2000.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CURI, E. Pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de matemática e desenvolvimento profissional de professores no âmbito de um grupo colaborativo organizado no programa Obeduc. *In:* FERNANDES, F. L. P., BIANI, R. P., LONGO, C. A. C., TINTI, D. da S. (orgs.) **Das práticas pedagógicas às políticas públicas em educação**: diferentes contextos do trabalho colaborativo na formação de professores que ensinam matemática. Campinas, SP: FE/ UNICAMP, 2018, p. 33–54.

DALAROSA, A. A.. Anotações à questão: para que estudar História da Educação? *In:* LOMBARDI, J. C. (org). **Pesquisa em educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K. ; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DEBALD, B. S.; ROVARIS, D. Nóvoa: o professor, sua formação e a práxis. *In:* **Pleiade**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 2, p. 111-118, Jul./Dez. 2007.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da chamada assim sociedade do conhecimento. *In:* **Revista brasileira de educação**. Set/Out/Nov/Dez, n. 18. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 13 jul. 2023.

DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. *In:* **Seminário Pedagogia Histórico-Crítica**: 30 ANOS, 2009. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP. Araraquara. Disponível em: http://www.academia.edu/1807177/Educacao_e_Comunismo. Acesso em: 23 mar. 2023.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *In:* **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. *In:* LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017, p. 101-122.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. *In:* **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil**”. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

ETEC ORLANDO QUAGLIATO. **Nossa história**. 2023. Disponível em: https://www.etecsantacruz.com.br/institucional/nossa-historia Acesso em: 11 jul. 2023.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e participação. **Educ. Temat. Digit**. Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun., 2016.

FRANCO, S. A. P.; RUCKSTADTER, V. C. M. A História da Educação na Formação de Professores: uma reflexão da prática pedagógica. *In* **Impulso**, Piracicaba, 7-19, jan.-abr. 2017. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2513/1941. Acesso em: 23 jan. 2023.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipatória. *In:* **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./ jun. 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

GATTI, B. A. Potenciais riscos aos participantes. *In*: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e Pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. M.; GOMES, F. C.; ARAUJO NETO, B. B. ; MOURA, N. D. S.; MELO, S. R. A.; ARAUJO, S. F. ; NASCIMENTO, A. K.; MORAIS, L. M. D. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas Acesso em: 4 jun. 2021.

HOBSBAWM, E. O sentido do Passado. *In:* **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IGNÁCIO. P.C.S. Ensino Técnico- Verbete. Coleção “Navegando pela História da Educação Brasileira”. **HistedBr,** 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ensino-tecnico Acesso em: 25 mai. 2023.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface (Botucatu), 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – 2º grau. Série Formação do Professor).

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBANIO, R; NOGUEIRA, A. S.C. Pesquisa histórica das instituições escolares: uma nova perspectiva da Educação. *In:* **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Vol. II. Secretaria do Estado da Educação. Paraná, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_pdp_rute_libanio.pdf Acesso em: 11 jul. 2023

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MANACORDA, M. A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monado. Revisão da Tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci.** 2. ed. Campinas: Alínea, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. *In:* **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural**.** *In:* **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In:* MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2000. p.133-173.

MELO, D. C. F.; RAFANTE, H. C.; GOMES, J. M. **Gramsci e a educação especial.** ISBN: 9788556351111, Campos dos Goytacazes, 2019.

MELO, P. C. **Pedagogia histórico-crítica e escola da terra (Pronacampo):** análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no estado da Bahia. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo)- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB, 2018.

MELLO, G. N. **Parecer CEB n. 15/98**. Conselho Nacional de Educação- Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf Acesso em: 26 dez. 2023.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a Escola.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

MOLINA, R. S. História, instituições escolares e o materialismo histórico dialético. **Revista HistedBr *On-line***. Campinas, v. 18, n. 4, p. 1209- 1228, out/dez. 2018.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. 2.ed. Campinas, SP: Alinea, 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, A. Por que a História da Educação? *In:* STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I: séculos XVI- XVIII. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ORSO, P. J. História, instituições, arquivos e fontes na pesquisa e na história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 228–238, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640119. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640119. Acesso em: 16 jun. 2023.

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

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão e uma síntese provisória). *In:* (Org.). **Didática e Formação de Professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, p.19-76, 2006.

PREFEITURA DE SANTA CRUZ DO RIO PARDO. **Perfil Sócio econômico**. 2023. Disponível em: https://www.santacruzdoriopardo.sp.gov.br/perfil-socio-economico Acesso em: 09 jun. 2023.

RAGAZZINI, D. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? *In:* **Educar em Revista**, n. 18/2001. Curitiba: Editora UFPR, p. 13- 28.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RICHARDSON, R. J. ; Como fazer pesquisa-ação. In: RICHARDSON, R. J. R (Org.): **Pesquisa-Ação**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004, p. 149-174.

RUCKSTADTER, V. C. M.; OLIVEIRA, L. A. de. RUCKSTADTER, F. M. M. Trabalho educativo e conhecimento científico: a pedagogia histórico-crítica e o papel do professor. **HistedBr Online**. Campinas, SP: 2020, v.20.

SALES, P. E. N.; OLIVEIRA, M. A. M. Políticas de educação profissional no Brasil: trajetórias, impasses e perspectivas. *In:* CARVALHO, M. L. M. (Org.). **Cultura, saberes e práticas**: memórias e história da educação profissional. São Paulo: Centro Paula Souza, 2011.

SÃO PAULO. Decreto-lei de 6 de outubro de 1969. Cria, como entidade autárquica, o Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo e da providencias correlatas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto.lei/1969/decreto.lei-0-06.10.1969.html Acesso em: 09 jun. 2023.

SÃO PAULO. Decreto n. 52.553 de 6 de novembro de 1970. Cria Colégios Técnicos na rêde estadual de ensino e dá outras providências correlatas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1970/decreto-52553-06.11.1970.html. Acesso em: 21 nov. 2023.

SÃO PAULO. Decreto n. 52.689, DE 8 DE MARÇO DE 1971. Cria o Colégio Técnico Estadual de Santa Cruz do Rio Pardo e da providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1971/decreto-52689-08.03.1971.html Acesso em: 11 ago. 2022.

SÃO PAULO. Resolução SE 22 de janeiro de 1976. **Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1976%2fexecutivo%2fjaneiro%2f23%2fpag_0024_7DV2HHJAN02RBeC5A2PKLP9OKPL.pdf&pagina=24&data=23/01/1976&caderno=Executivo&paginaordenacao=100024 Acesso em: 6 set. 2023.

SÃO PAULO. Decreto n. 23.544/1985. Cria e organiza, na Secretaria da Educação, a divisão de supervisão e apoio às escolas técnicas. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1985/decreto-23544-10.06.1985.html. Acesso em: 2 ago. 2022.

SÃO PAULO. Decreto n. 34.032, de 22 de outubro de 1991**.** Dispõe sobre a transferência da Divisão de Supervisão e Apoio às Escolas Técnicas Estaduais da Secretaria da Educação para a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico e dá providências correlatas**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1991/decreto-34032-22.10.1991.html Acesso em: 2 set. 2022.

SÃO PAULO. Decreto n. 37.735/1993. Autoriza a transferência das Escolas Técnicas Estaduais para o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETPS e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19931028&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=6. Acesso em: 2 ago. 2022.

SÃO PAULO. Projeto de Lei n. 565, de 1996. Dá denominação a estabelecimento de ensino agrícola. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.** Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=8990 Acesso em: 15 ago. 2023.

SÃO PAULO. Lei n. 9.679/1997. Dá denominação de "Orlando Quagliato" à Escola Técnica Agrícola Estadual Maria Joaquina do Espírito Santo, em Santa Cruz do Rio Pardo. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1997/lei-9679-14.05.1997.html Acesso: 30 mar. 2023.

SÃO PAULO. Decreto n. 11.947/1978. Dá denominação a estabelecimentos de ensino. **Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo**. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1978/decreto-11947-26.07.1978.html. Acesso em 12. ago. 2022.

SÃO PAULO. Decreto n. 59.773 de 19 de novembro de 2013. Altera a denominação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia, para Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, dispõe sobre sua organização e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20131120&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=6 Acesso em: 30 mar. 2023.

SÃO PAULO. Decreto n. 67.453 de 18 de janeiro de 2023. Transfere a vinculação do Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”- CEETEPS e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. Disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20230119&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1 Acesso em: 30 mar. 2023.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.V,; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.). **Formação do educador:** dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1996.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**. v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan/jun e jul/dez. 1997. Disponível em: https://bityli.com/ZEBKQQ. Acesso em: 27 mar. 2023.

SAVIANI, D. **Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil**. Ideação. V. 10. n. 2. p. 11-28, 2008.

SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica” *in* **VII Colóquio Internacional Marx e Engels**, IFCH-UNICAMP, jul. 2012. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf Acesso em: 15 jun. 2023.

SAVIANI, D. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, J. C. da et al. (Org.). **História da educação**: arquivos, instituições escolares e memória histórica. Campinas: Alínea, 2013. p. 13-31.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHMITT, S. L. Pedagogia histórico crítica: contribuições para formação continuada de professores. **HistedBr Online**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8657840. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657840. Acesso em: 03 mar. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. https://doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134.

TAFFAREL, C. N. Z. SANTOS JÚNIOR, C. L. **Pedagogia Histórico-Crítica e formação de docentes para a escola de campo**. Seção Temática: Política Públicas de Educação. Educ. Real, 2016. https://doi.org/10.1590/2175-623653917

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1988.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. A Educação Profissional no Brasil. **Interacções**, n. 40. p. 152-159, 2016.

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPORTÂNCIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-

Pesquisador: JANICE ZILIO MARTINS PEDROSO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61477922.9.0000.8123

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.617.799

Apresentação do Projeto:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 10/8/22), trata-se de um projeto ligado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica (UENP/CJ) que tem por objetivo estudar a importância da história da educação na formação dos professores duma escola técnica estadual de Santa Cruz do Rio Pardo-SP. Com base no método da Pedagogia Histórico-Crítica, será oferecido um curso de formação continuada (com seis encontros) aos professores da referida escola, aplicando também dois questionários estruturados (antes e depois do curso) para analisar os resultados.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 10/8/22), o objetivo primário da pesquisa é:

Promover a história da educação profissional na formação continuada de professores por meio da constituição de grupos colaborativos de estudos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 10/8/22), são elencados os riscos e os benefícios:

Endereço: Rodovia BR 369, Km 54, s/n., Caixa Postal 261
Bairro: Vila Maria **CEP:** 86.360-000
UF: PR **Município:** BANDEIRANTES
Telefone: (43)3542-8056 **E-mail:** cep@uenp.edu.br

Riscos: Os riscos desta pesquisa são de natureza psicológica. O professor sentir-se desconfortável ou constrangido ao responder questões ou expressar sua opinião 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 professor 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, o professor 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.

Benefícios: Com participação no grupo colaborativo de estudos o professor terá contato com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, podendo estudar a história da educação profissional e da própria instituição em que atua. Assim, os conhecimentos adquiridos, poderão auxiliá-lo no trabalho docente, resgatando a importância da instituição e a reorganização dos processos educativos na construção de uma nova educação para uma nova sociedade. Os encontros serão realizados via Microsoft Teams e a coleta de dados por meio de formulários eletrônicos, dessa forma não terá riscos ou custos para deslocamento. Ao final dos encontros, os participantes serão certificados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme declarado no Projeto de Pesquisa (versão submetida em 10/8/22), o projeto contempla ações (aplicação de questionários e curso de formação) no início de 2023.

Critério de Inclusão:

Professores maiores de 18 anos, contratados por prazo indeterminado e por prazo determinado com vigência do contrato durante o ano letivo de 2023 que derem seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.617.799

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pesquisa prevê todas as exigências documentais: TCLE, autorização da escola para ações e 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:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa-CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.510 de 2016, na Resolução CNS n. 466 de 2012 e na Norma Operacional n. 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1988990.pdf	10/08/2022 13:42:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL.pdf	10/08/2022 13:42:02	JANICE ZILIO MARTINS PEDROSO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	10/08/2022 13:41:29	JANICE ZILIO MARTINS	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	10/08/2022 10:18:38	JANICE ZILIO MARTINS	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_UENP.pdf	10/08/2022 10:17:29	JANICE ZILIO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/08/2022 10:15:36	JANICE ZILIO MARTINS PEDROSO	Aceito
Outros	PRATICA_SOCIAL_FINAL.pdf	10/08/2022 10:14:08	JANICE ZILIO MARTINS	Aceito
Outros	PRATICA_SOCIAL_INICIAL.pdf	10/08/2022 10:13:30	JANICE ZILIO MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	10/08/2022 09:27:31	JANICE ZILIO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Rodovia BR 369, Km 54, s/n., Caixa Postal 261
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

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 5.617.799

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

BANDEIRANTES, 31 de Agosto de 2022

Assinado por:
Emiliana Cristina Melo
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia BR 369, Km 54, s/n., Caixa Postal 261
Bairro: Vila Maria **CEP:** 86.360-000
UF: PR **Município:** BANDEIRANTES
Telefone: (43)3542-8056 **E-mail:** cep@uenp.edu.br

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Rua: Pe. Melo, n° 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.
Fone: (0**43) 3527-1243.

Pesquisadora Responsável: Janice Zilio Martins Pedroso

Endereço: Rua Benedito Pedro Raimundo, 782

Bairro: Jardim Santana I - Santa Cruz do Rio Pardo/ SP **CEP:** 18910-038

Fone: (14) 997869287 **E-mail:** janice.pedroso@etec.sp.gov.br

Orientadora: Drª. Vanessa Campos Mariano Ruckstadter

Este é um convite especial a você, para participação voluntária na pesquisa **"A importância da história da educação na formação dos professores: uma proposta a partir da pedagogia histórico-crítica"**. 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 a importância da história da educação na formação dos professores a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica. Há que se considerar a ausência de momentos coletivos de discussão/estudos dentro da instituição. Com a organização de um Grupo Colaborativo de Estudos, os professores terão espaço para discutir temas relevantes sobre a História da Educação, a História da Instituição, entre outros.

PROCEDIMENTOS/METODOLOGIA

Você está sendo convidado a participar do Grupo Colaborativo de Estudos sobre a História da Educação na perspectiva Histórico-Crítica.

Antes de iniciarmos nossos encontros você receberá 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 *Microsoft Tems*, serão apresentados a programação e objetivos do grupo colaborativo de estudos. 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.

Rubrica do pesquisador responsável	Rubrica do participante

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Rua: Pe. Melo, n° 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.
Fone: (0**43) 3527-1243.

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.
O terceiro encontro constará da abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica e seus fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-pedagógicos.
No quarto encontro abordaremos a História da Educação Profissional no Brasil e seus aspéctos relevantes.
Nos quinto e sexto encontro apresentaremos a História da Instituição e a importância de estudá-la.
Com a finalização do grupo de estudos você receberá um *link*, que direcionará para o preenchimento de um formulário de auto avaliação, que posteriormente será utilizado para analisar e discutir os resultados obtidos.
Os materiais elaborados para o grupo colaborativo serão disponibilizados no formato de um *ebook* para que possam ser utilizados em sua prática profissional.
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),

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Rua: Pe. Melo, n° 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.
Fone: (0**43) 3527-1243.

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 no grupo colaborativo de estudos você poderá conhecer os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como estudar a história da educação profissional e da própria instituição em que atua. Assim, os conhecimentos adquiridos, poderão auxiliá-lo no trabalho docente, resgatando a importância da instituição e a reorganização dos processos educativos na construção de uma nova educação para uma nova sociedade.

Os encontros serão realizados via Microsof Teams e a coleta de dados por meio de formulários eletrônicos, dessa forma não terá riscos ou custos para deslocamento.
Ao final dos encontros você será certificado.

Rubrica do pesquisador responsável	Rubrica do participante

Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Rua: Pe. Melo, n° 1.200, Jardim Marimar. CEP: 86400-000. Jacarezinho – PR.
Fone: (0**43) 3527-1243.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Você pode fazer todas as perguntas que julgar necessárias durante e após o estudo.

E em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UENP Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus Luiz Meneghel de Bandeirantes Fone/Fax: +55 (43) 3542 8010 I Fax: +55 (43) 3542 8056 Rodovia BR-369 Km 54, Vila Maria, CP 261 - CEP 86360-000 Bandeirantes - Paraná – Brasil.

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 2023.

_____ _____

Participante Pesquisadora Responsável

ANEXO C – PRÁTICA SOCIAL INICIAL

PRÁTICA SOCIAL INICIAL

1- Nome: _____

2- Professor contratado por Prazo Determinado ou Indeterminado? _____

3- Quanto tempo você tem de Etec? _____

4- Em que cursos você ministra aulas?

_____

_____

_____

_____

5- Qual sua carga horária semanal nesta instituição? _____

6- Atua também em outras escolas? Se sim, em rede estadual ou particular? _____

7- Formação acadêmica:

Graduação: _____

Pós-graduação: _____

8- Em que ano concluiu sua graduação? _____

_____

_____

_____

_____

9- Em sua formação você teve disciplinas que se trabalhou com conteúdos da História da Educação?

_____

_____

_____

_____

10- Comente o que sabe sobre a História da Educação.

_____

_____

_____

_____

11- Em alguma formação continuada ao longo de sua trajetória você fez alguma capacitação sobre História da Educação? Se sim, o que estudou?

_____

_____

_____

_____

12-Você considera importante saber sobre a história da educação? Por que?

_____

_____

_____

_____

13-Você considera importante saber sobre a história da instituição?

_____

_____

_____

_____

14-O Centro Paula Souza possui um projeto sobre Memórias e História da Educação Profissional. Você conhece? _____

15- Você utiliza em suas práticas/ planejamento de aulas alguma teoria pedagógica? Qual?

_____

_____

_____

_____

16-Você teve em sua formação inicial/ continuada contato com teorias pedagógicas?_____

17-Você sabe o que é Pedagogia Histórico-Crítica?

_____

_____

_____

_____

ANEXO D- PRÁTICA SOCIAL FINAL

PRÁTICA SOCIAL FINAL

Nome: _____

1) O que você entende por "história da educação" hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial?

_____

_____

_____

_____

2) O que você entende por Pedagogia Histórico-Crítica hoje? O que mudou em relação ao encontro inicial?

_____

_____

_____

_____

_____

3) Os temas discutidos nos encontros foram relevantes para sua formação profissional? Como?

_____

_____

_____

_____

4) Pontos positivos dos encontros:

_____

_____

5) Pontos negativos dos encontros:

_____

_____

6) Ao estudar a história da instituição em que trabalha, possibilitou algo? O que?

_____

_____

_____

_____

7) Tem algum tema que considera importante para as próximas capacitações continuadas?

_____

_____

_____

_____