

O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA, PEDAGÓGICA E FORMATIVA¹

PEREIRA, André Henrique Boazejewski²
boazejewskia@gmail.com

DOMINSCHEK, Desiré Luciane³
desire.d@uninter.com

*“Pois vejo vir vindo no vento o cheiro da nova estação [...]”
- Belchior (Como nossos pais)*

RESUMO

O presente trabalho, fruto da Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) UNINTER, versa sobre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto subsídio didático-metodológico para o PIBID, tendo como ponto basilar os impactos qualitativos na formação de futuros professores, bem como evidenciar as implicações da relação entre educação, política e sistema educacional nesse contexto. Assim, ao considerar os diversos mecanismos de precarização que, historicamente, assolam a qualificação inicial docente, criando um cenário de práxis educativa fragmentada e descontextualizada, nasce, em 2007, o PIBID, cujo objetivo central reside na valorização da formação inicial de professores. Destarte, a PHC caminha também na mesma direção do referido Programa, oportunizando o esclarecimento acerca da especificidade e natureza da educação, bem como sua relação política e contradições, agregando novas perspectiva na dinâmica de estudos através de seu método pedagógico. Portanto, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassarem pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca de seu processo formativo, das implicações didático-metodológicas na própria escola, assim como a materialidade dos recursos disponíveis e uma reflexão mais significativa e consciente sobre a própria realidade. Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Dominschek e Alves (2017), Galvão, Lavoura, Martins (2019), Gatti (2010, 2014), Sánchez Gamboa (2012), Saviani (2013, 2013a, 2018, 2019) e Severino (2016, 2016a).

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia Histórico-Crítica; Formação docente; práxis educativa.

¹ Esta pesquisa já foi parcialmente apresentada na forma de resumos e resumos expandidos em eventos científicos da iniciação científica e do Pibid em 2021 (Cf. PEREIRA; DOMINSCHEK, 2021).

² Licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, orientando do grupo de pesquisa GHESP e Bolsista do PIBID/RP UNINTER.

³ Centro Universitário Internacional UNINTER, Doutora em Educação, líder do grupo de pesquisa GHESP, orientadora e coordenadora do PIBID/RP UNINTER.

“Aos ingressantes no curso de pedagogia que, diante de tantas profissões glamorosas e diuturnamente aclamadas pela mídia, optaram por se tornar profissionais da educação, o mais apaixonante de todos os ofícios, pois se dedica a produzir a humanidade no homem [...]” (SAVIANI, 2019, p. 164).

1 INTRODUÇÃO

Garantir um excelente processo acerca da formação de professores no Brasil, articulado a uma perspectiva crítica, envolvendo uma práxis e concepção pedagógica coerente, é um dos vários desafios a se enfrentar na educação, principalmente no que se refere à formação inicial docente, a qual, historicamente, teve pouco investimento, criando assim um cenário precário, fragmentado, descontextualizado e com diversas “lacunas” (GATTI, 2010).

Torna evidente esta preocupação os estudos de Marli André (2010), que, ao problematizar e analisar a formulação de um campo de estudos autônomo e consistente nesta área, embora ainda contenha lacunas, constatou alguns avanços significativos, entre eles: o aumento no número de trabalhos sobre formação docente e as relações metodológicas; maior articulação entre a comunidade científica, acadêmica, os pesquisadores e a sociedade; além do reconhecimento e discussões sobre as concepções e práticas do professor, bem como suas dificuldades.

Nesse sentido, perante este contexto, nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em 2007, tendo como objetivo a valorização da formação inicial docente, dimensionando um maior amparo crítico, significativo e qualitativo (DOMINSCHEK; ALVES, 2017).

Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica, a qual foi desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani.

Dessa forma, a pedagogia preconizada por Saviani, além de fornecer subsídios metodológicos para a educação, esclarecendo sua especificidade, natureza, relação política e contradições (movimento dialético), também possibilita uma práxis educativa com maior qualidade e criticidade, se

apropriando de conteúdos significativos, desenvolvendo plenamente o aluno enquanto “síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 71).

Nessa perspectiva, tanto os objetivos do PIBID quanto a apropriação do licenciando no contexto escolar se articulam com os cinco momentos da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018).

Desse modo, objetivou-se relacionar os cinco passos preconizados pela referida pedagogia com o processo de ensino-aprendizagem do licenciando e do professor no PIBID, assim como demonstrar as contradições que permeiam o Sistema Escolar através do Programa e evidenciar as implicações da relação entre educação e política nesse contexto.

No que se refere à metodologia e sua relação com o objeto de estudo, concordamos com Sánchez Gamboa (2012, p. 70) ao inferir que o método “não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa”, sendo este, na verdade, uma articulação complexa entre vários níveis, como o teórico, epistemológico e os pressupostos filosóficos; estes que ainda se desdobram em concepções gnosiológicas e ontológicas (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Em outras palavras, compreendemos que o método se refere a um complexo percurso para se aproximar de um objeto do conhecimento e dos “diversos modos como se constrói a realidade” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 70), considerando as influências políticas, econômicas, sociais, históricas, culturais e pessoais. Nesse sentido, o método contém, explicita ou implicitamente, certa visão de mundo, homem, sociedade, educação. Em suma, não é neutro.

Nesse raciocínio, segundo Sánchez Gamboa (2012), a concepção metodológica é uma das bases para a construção da pesquisa, que busca responder um determinado problema. Para fazê-lo, elabora-se uma pergunta-síntese que norteará o trabalho e poderá indicar algumas respostas. Neste caso: “Quais as possíveis contribuições metodológicas e pedagógicas que a Pedagogia Histórico-Crítica pode fornecer ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)?”.

Para responder à questão e os objetivos propostos, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa

bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131). Nesse viés, puderam-se compreender os principais pressupostos teóricos e filosóficos que orientaram o trabalho, seus contextos, autores e reflexões.

Além disso, como técnica de pesquisa, também se optou pela documentação, entendida como “toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2016, p. 132).

Destarte, partindo da pergunta-síntese e com base em uma abordagem qualitativa⁴, pretende-se analisar a Pedagogia Histórico-Crítica, sua práxis educativa, historicidade, contexto e relação metodológica, tendo em vista suas possíveis contribuições para o PIBID na formação inicial de professores. Nesse processo, também se busca demonstrar as contradições que permeiam o Sistema Escolar Brasileiro e a íntima relação entre educação e política no Programa.

2 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL

É importante destacar que a Pedagogia Histórico-Crítica não é estática, isto é, finalizada, imutável, linear, fixa e limitada. Pelo contrário, trata-se justamente de uma construção coletiva, intencional, alinhada aos interesses da classe trabalhadora e consciente de seus condicionantes histórico-educacionais (SAVIANI, 2019).

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita

⁴ Cabe ressaltar e justificar porque o presente trabalho não se definiu como uma metodologia dialética ou outra consagrada no meio acadêmico. Segundo Sánchez Gamboa (2012), ao antecipar a utilização deste ou daquele método que, “além de criar falsas expectativas sobre as quais um jurado ou uma banca examinadora deverá cobrar a devida coerência com os modelos clássicos ou os autores mais conhecidos, *inibem a criatividade e a liberdade do pesquisador*” (p. 65, grifo nosso). Assim, não se trata de desconsiderar os diferentes fundamentos epistemológicos, mas sim compreender que suas articulações se mostrarão no decorrer do trabalho de forma coerente.

compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, tal proposta vai justamente de encontro com a concepção do PIBID para a formação inicial de professores. Segundo Dominschek e Alves (2017):

O PIBID tem como concepção pedagógica uma formação pautada na colaboração de uma **construção de uma nova cultura educacional, com embasamento teórico e metodológico, articulando formação docente pautada com a teoria e prática, universidade e escola, docentes e discentes, propiciando a interação entre os saberes prévios da docência, os conhecimentos teórico-práticos e saberes da pesquisa acadêmica**. O PIBID busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo e articulando a teoria e prática que são necessárias na formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (p. 634, grifo nosso).

Sendo assim⁵, o PIBID possibilita o ingresso ao ambiente escolar dos estudantes em sua formação inicial e de maneira significativa, destoando das abordagens presentes em estágios obrigatórios contidos nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

Considerando essa proposta, também é válido destacar que o programa não consiste em participações descontextualizadas ou com uma atuação indireta dos orientandos, pois o PIBID, em sua proposta, se caracteriza justamente pela aproximação e atuação direta do licenciando com a instituição vinculada.

É de suma importância para o desenvolvimento do projeto, a compreensão do sentido de iniciação à docência, que não se confunde com visões limitadas que a associam a treinamento, imitação, instrumentalização ou ações assistencialistas. O desenvolvimento do projeto parte de uma compreensão mais ampla e aprofundada de iniciação à docência que envolve: **a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais**. Dessa forma, a iniciação à docência não se limita a visitas e práticas

⁵ Neste parágrafo, bem como os dois subsequentes, utilizou-se da análise já realizada pelo autor em conjunto com Souza e Dominschek no trabalho “Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica” (PEREIRA; SOUZA; DOMINSCHEK, 2020, p. 3-4).

localizadas, sem uma interação mais completa com a realidade escolar (PASSOS, 2014, p. 00814, grifo nosso).

Nessa perspectiva, o PIBID possibilita ao discente: uma maior práxis educativa, tornando-a mais reflexiva; novas trocas de ideias e debates entre professores, supervisores e licenciandos, constituindo e construindo novos saberes (DOMINSCHEK; ALVES, 2017); relação interdisciplinar (PASSOS, 2014); compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro, onde o licenciando torna-se protagonista de sua própria formação (GATTI et al. 2014; SEVERINO, 2016a); além de um aprendizado mais significativo e crítico (SEVERINO, 2016a). Nesse sentido, é possível entender a importância do PIBID para mediar uma formação de qualidade aos professores que, por vezes, vem de famílias com pouca bagagem cultural e escolar, junto a fatores históricos, sociais e de baixo investimento educacional do país (GATTI, 2010).

Portanto, o pibidiano em seu processo de ensino-aprendizagem, articulado com a experiência proporcionada pelo Programa, também pode perpassar pelos cinco momentos preconizados pela Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018, 2019), possibilitando uma aproximação entre ambos.

2.1 A relação metodológica entre a Pedagogia Histórico-Crítica e o PIBID

2.1.1 Prática Social como Ponto de Partida

Nesse sentido, o primeiro momento - ***prática social como ponto de partida*** – refere-se ao contexto social tanto do professor quanto do aluno. Contudo, estes se encontram em níveis de compreensão diferentes neste início, pois os alunos possuem uma visão “ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às intenções imediatas” (SAVIANI, 2019, p. 178), ou seja, uma visão sincrética (desordenada; confusa) do processo de ensino⁶.

⁶ “Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, tudo mais ou menos confuso. Não se tem **clareza** dos elementos que constituem a totalidade” (SAVIANI, 2013, p. 124, grifo nosso).

Já o professor tem uma visão sintética (síntese)⁷, isto é, possui certa “compreensão articulada das múltiplas determinações” que caracterizam sua prática social (SAVIANI, 2019, p. 178). Em outras palavras, o professor, diferentemente do discente, tendo um pouco mais de conhecimento, experiência e passado pelos processos de análises mediados do abstrato ao concreto, reconhece parte da totalidade do processo educativo, como o próprio conteúdo, entre outros pontos (SAVIANI, 2013). Porém, tal saber ainda é precário, justamente por estar, em um primeiro momento, conhecendo seus alunos e os diferentes níveis de compreensão deles. Conforme elucida Saviani (2018):

Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária (SAVIANI, 2018, p. 56).

Considerando o exposto, é possível inferir um paralelo acerca do contato inicial dos discentes e docentes no PIBID, aqui compreendidos respectivamente como os Professores Orientadores e Pibidianos.

Os primeiros, por mais que compreendam a dinâmica e os objetivos do Programa; tenham elaborado um planejamento, junto aos demais professores das escolas e a própria instituição universitária, elencado os textos para socialização, os conteúdos a se trabalhar, a participação em eventos, as possíveis datas de encontros, entre outras atividades formativas; não conhecem ainda a turma propriamente, mesmo que tenha participado integralmente do processo seletivo. Portanto, tem uma visão sintética, uma “síntese precária” (SAVIANI, 2018, p. 56).

Já os pibidianos não possuem **ainda** uma “articulação da experiência pedagógica” efetiva (SAVIANI, 2018, p. 57), isto é, uma compreensão **clara** tanto das relações formativas, sistemáticas e intencionais gestadas no interior do Programa, quanto a sua dimensão da transformação social. Contudo, não se está afirmando que eles não tenham experiências e conhecimentos prévios, ou mesmo que sejam ignoradas suas próprias expectativas, dúvidas, curiosidades e análises sobre este processo, mas sim que, na condição de alunos, careçam

⁷ “Na síntese eu tenho a visão do todo com **consciência** e **clareza** das partes que o constituem” (SAVIANI, 2013, p. 124, grifo nosso).

inicialmente de certos insumos e apropriações pedagógicas (visão sincrética). Na verdade, ao invés de negar tais percepções busca-se justamente o movimento contrário, encorajá-las.

Colabora com essa perspectiva um dos vários depoimentos fornecidos pelos Licenciandos Bolsistas (LB) do Programa em estudo realizado por Gatti e colaboradores (2014), ao analisarem o PIBID em nível nacional e ponderarem sobre algumas questões.

O Pibid pode ser um fator determinante, na minha formação profissional, pois é uma excelente oportunidade para *testar minhas dificuldades, ganhar mais confiança e didática, obter mais experiência na área da educação básica, conhecer e avaliar o trabalho de outras pessoas, ter capacidade de trabalhar em grupo*, atuar diretamente no que um curso de licenciatura propõe e assim também descobrir se é essa realmente a escolha certa, já que me dá a oportunidade de participar logo nos primeiros períodos. **(Biologia – S)** (GATTI *et al*, 2014, p. 49-50, grifo do original, itálico nosso)

2.1.2 Problematização

O segundo momento, isto é, a **problematização**, trata-se “de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2018, p. 57). Nesse sentido, tanto os pibidianos quanto os docentes, passam a identificar na própria prática social os diferentes desafios e as principais dificuldades que permeiam sua relação formativa.

Nesse ponto, cabe esclarecer que o momento da problematização na Pedagogia Histórico-Crítica não se refere simplesmente em perguntar aos alunos questões relacionadas à sua prática social, ou meramente problematizar certos temas para guiar o processo de ensino-aprendizagem. Tal interpretação reproduz uma visão mecânica, engessada e linear do método proposto, afastando-se de seu princípio dialético e articulado (SAVIANI, 2018). Na verdade, em primeira instância, cabe ao professor questionar quais as necessidades e problemas devem ser abordados com a turma, identificando as possibilidades de superação das aparências imediatas com mediação pedagógica. Conforme salienta Saviani:

A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar

então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização. Então não faz muito sentido eu sempre começar por perguntar aos alunos. Há certas questões que não dependem de perguntar aos alunos, porque nós [professores] já sabemos que elas são necessárias e ao **levar em conta os alunos como indivíduos concretos, e não apenas como indivíduos empíricos**, nós vamos ter em conta que isso é necessidade deles, e não uma necessidade nossa como professores, que supostamente já teríamos nos apropriado das objetivações humanas, já estaríamos em condições de ter uma inserção ativa nessa sociedade. A necessidade é deles, [...] **mas a necessidade deles nós não vamos descobrir perguntando para eles, porque se eles soubessem quais são essas necessidades eles não estariam na escola, não estariam ali como alunos [...]** (SAVIANI, 2012 *apud* GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 132, grifo nosso)

Desse modo, no contexto do PIBID, questiona-se, por exemplo: “Qual é a função da escola e do professor? Quais os recursos são necessários a uma formação com qualidade? Como se permeia a materialidade escolar? Como a práxis educativa se concretiza?”, compreendendo assim, de forma articulada, intencional e coletiva, a realidade que se está inserido, apreendendo suas manifestações de forma consciente, conhecendo-a de fato⁸.

Contudo, diante do exposto, tendo em vista a citação mencionada, é importante destacar outro ponto basilar da Pedagogia Histórico-Crítica: estamos considerando os **alunos concretos** ou apenas os **alunos empíricos** durante o processo de ensino-aprendizagem? Essa diferença permeia a questão dos interesses dos discentes e sua própria inserção nas relações sociais (SAVIANI, 2013), interferindo diretamente nos objetivos escolares.

Desse modo, o aluno empírico, imediato,

tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto (SAVIANI, 2013, p. 71).

⁸ Utilizou-se a apropriação proposta por Saviani (2019, p.178), onde **conhecer** significa “não apenas deter informações, mas compreender as relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade; de onde ela surgiu; como se encontra estruturada; quais as contradições que a movem definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação [...]”.

Em termos amplos, trata-se dos gostos, do “agora”, sem considerar uma perspectiva futura, afinal, o que eu desejo neste momento pode-se alterar com mais facilidade ao longo do tempo, portanto, pode não se tratar de algo duradouro, sistêmico. Em termos específicos, trata-se do desinteresse do aluno pelo conhecimento sistematizado, construído, o qual, “de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção” (SAVIANI, 2013, p. 122), precisando assim ser socializado. Em outras palavras, naquele momento, talvez o discente não veja sentido em compreender aquele conteúdo/conceito; não lhe tem importância – mesmo que seja fundamental sua apropriação. Como destacou Saviani (2013, p. 71): “Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais”.

Já o aluno concreto representa uma totalidade, uma “síntese de inúmeras relações sociais” (SAVIANI, 2013, p. 71), desenvolvendo assim, mesmo que minimamente, uma consciência sobre a importância das apropriações escolares, sistemáticas e fundamentais, fornecendo, dessa forma, subsídios para compreender a sociedade que está inserido, apreendendo-a (SAVIANI, 2019, p.178).

Destarte, ambas as concepções de alunos põem permear o PIBID durante seu processo.

Por exemplo, ao questionar a necessidade e importância de se estudar alguns conteúdos instrumentais basilares, como: a legislação educacional no que tange o próprio Programa ou o Sistema Educativo; a apropriação de base teórica (questionando: “O objetivo do Programa não é a prática?”); o detalhamento didático-curricular da escola participante (Projeto Político Pedagógico); os recursos das instituições escolares; entre outros pontos, remetem-se ao aluno empírico. Contudo, quando o discente, mesmo com dificuldade, de forma gradual e sem muita clareza, vislumbra a mínima importância dos estudos/temas/debates proporcionados no PIBID, vinculando assim com o contexto social, ele está, nesse raciocínio, atuando como aluno concreto.

“Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta dos alunos, pois é justamente a partir das condições

concretas que se tenta captar por que e em que medida esses instrumentos são importantes” (SAVIANI, 2013, p. 71).

Mas afinal, o são esses instrumentos?

2.1.3 Instrumentalização

Ao considerar os problemas proveniente da prática social, de forma intencional e articulada, mediados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, busca-se compreender quais os conhecimentos os alunos concretos necessitarão dominar a fim de promover sua transformação qualitativa no próprio âmbito social, na realidade concreta, “enquanto agentes sociais ativos, reais” (SAVIANI, 2018, p. 58).

É justamente sobre esse conjunto de “conhecimentos sistematizados que precisam ser apropriados” que se refere a *instrumentalização*, o terceiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica:

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).

Em outras palavras, a instrumentalização, no contexto escolar, tange o processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo, onde parte destas atividades balizares compõe o currículo da instituição de ensino⁹ (SAVIANI, 2013), o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc. Deste modo, ao considerar as especificidades das diferentes áreas do conhecimento na relação didático-pedagógica, contribui-se para o desenvolvimento qualitativo do discente, atrelado diretamente com a prática social.

[...] um professor de história ou de matemática, de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou de literatura brasileira etc. têm cada um uma contribuição específica a dar, em vista da

⁹ Compreendemos currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidos pela escola” (SAVIANI, 2013, p. 15), não perdendo de vista sua relação sistêmica, intencional e principal.

democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. **Tal contribuição consubstancia-se na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., cuja apropriação o professor seja capaz de garantir aos alunos.** Ora, em meu modo de entender, tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura etc., para **alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais.** Insisto neste ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância [...] (SAVIANI, 2018, p. 64, grifo nosso).

Em suma, trata-se dos **recursos direcionados** para o aprendizado efetivo de um tema/conceito, envolvendo a mediação entre o professor e o aluno diante dos problemas que permeiam a prática social. Por exemplo, ao tratarmos com uma turma o processo de combustão (a queima de algo), cujo vínculo social perpassa desde as atividades mais “simples”, como a utilização de fósforo e isqueiro em casa¹⁰, até as questões mais complexas, como a queima de certos materiais e florestas, a degradação do solo e poluição, ocasionado a problematização destes pontos, utiliza-se as diferentes disciplinas, cada qual com sua contribuição específica, para compreender o conceito, no caso a combustão, e as possíveis soluções para os problemas apontados. Assim, a disciplina de Ciências poderia dar ênfase nesse processo (como ocorre a combustão? Quais elementos são necessários? Possui cheiro? Alguém tira proveito disso?), bem como no impacto a saúde; Geografia conseguiria elucidar as áreas, os locais afetados com a queima, perpassando pela fauna e flora, tornando evidente algumas relações de desigualdade; Matemática calcularia o tamanho das áreas afetadas, proporcionando noções básicas dos prejuízos a própria sociedade, assim como as demais disciplinas, de forma contextualizada, corroborando para a compreensão desses saberes.

O que se está tentando demonstrar, mesmo que de forma simples no exemplo citado, é a prioridade dos conteúdos, a importância de sua apropriação,

¹⁰ Uma relação entre sujeitos e objetos, configurando uso de instrumentos e ferramentas produzidas pela humanidade, cuja intencionalidade e ação consciente permeiam uma questão histórico-social, portanto, refere-se a um dos processos de apropriação do gênero humano (DUARTE, 2013).

principalmente porque, numa sociedade capitalista, como o Brasil, dividida em duas classes fundamentais – a burguesia (classe dominante) e o proletariado/trabalhador (classe dominada), com interesses opostos e conflitantes, tais conteúdos fornecem subsídios para uma maior conscientização crítica e participação política dos indivíduos dominados, proporcionando formas de sua organização para se libertarem da exploração:

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? **Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses**, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 2018, p. 45, grifo nosso)

E aqui, faz-se necessário esclarecer brevemente dois pontos basilares e interligados para a Pedagogia Histórico-Crítica: a falsa dicotomia entre **Conteúdo e forma e a especificidade da educação**.

Nesse sentido, dado o exposto até o momento, possa talvez parecer que a PHC possui uma concepção tradicional de ensino, pois fundamenta-se na importância dos conteúdos escolares e sua apreensão, discorrendo-se que ela desconsidera as formas, o meio, a relação metodológica. Ora, tal posicionamento é falso, uma vez que a referida pedagogia em nenhum momento se propõe a desvincular o conteúdo de seus métodos, realizando na verdade o contrário, porque compreende que eles não valem por si só. É nesse ponto que se ressalta a organização escolar, enquanto promoção do desenvolvimento intelectual do discente, envolvendo a transformação do saber elaborado em uma sequência que possibilite sua assimilação (SAVIANI, 2013, p. 65).

A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar. Os conteúdos não representam a questão central da pedagogia, porque se produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação à escola. (SAVIANI, 2013, p. 66)

Nessa direção, pode-se inferir que a instrumentalização, enquanto processo de apropriação dos conteúdos de forma contextualizada, sistêmica e intencional, vai de encontro ao cerne da natureza e especificidade educativa. Conforme esclarece Saviani:

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite nos situar a **especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular**, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e **intencionalmente**, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens” (SAVIANI, 2013, p. 20, grifo nosso).

Diante disso, a concepção da natureza, especificidade e importância dos conteúdos escolares enquanto “ferramentas culturais necessárias à luta social” (SAVIANI, 2018, p. 57), fornece subsídios para o desenvolvimento do próprio PIBID, cujo amparo formativo se articula a problematização do Programa, tratando de questões basilares já sinalizadas: “Qual a função da escola e do professor?”, “Como melhorar a relação teórico-prática?”, “Há um vínculo entre a Educação Superior e a Educação Básica?”, “Quais materiais dispõem o docente para concretizar a o trabalho educativo?”.

Para tentar responder tais questionamentos, estrutura-se no PIBID três possíveis eixos principais, os quais norteiam e instrumentalizam as atividades nucleares desenvolvidas no Programa, sendo eles: os encontros formativos, as visitas nas escolas e a participação em eventos.

Assim, os **encontros formativos** ocorrem entre os professores Orientadores, professores das escolas participantes e licenciandos, envolvendo momentos de apropriação teórica (leituras dirigidas de textos, artigos, livros), com debates, socializações coletivas e apresentações, desenvolvendo a criatividade, consciência crítica e comunicação dos integrantes; **as visitas semanais na escola** que, com as devidas orientações, oportunizam uma maior experiência com o ambiente educativo, o contato direto com os discentes e suas relações socioemocionais, uma maior prática didático-metodológica, tendo envolvimento com o corpo docente, o setor pedagógico, os agentes escolares, a aproximação com a comunidade, além da elaboração e a realização de projetos junto às turmas; e as pesquisas e **participação em eventos**, promovendo a integração científica-acadêmica, dialogando com a própria sociedade os

resultados das investigações propostas no âmbito educativo, articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão. Nas palavras de Severino:

Não haveria o que ensinar nem haveria ensino válido se o conhecimento a ser ensinado e socializado não fosse construído mediante a **pesquisa**; mas não haveria sentido em pesquisar, em construir o novo, se não se tivesse em vista o benefício social deste, a ser realizado através da **extensão**, direta ou indiretamente. Por outro lado, sem o **ensino**, não estaria garantida a disseminação dos resultados do conhecimento produzido e a formação dos novos aplicadores desses resultados (SEVERINO, 2016, p. 36, grifo nosso).

Portanto, ao considerar os três eixos nucleares descritos, o pibidiano perpassa pelo processo de construção de sua identidade docente, possibilitando uma compreensão crítica sobre sua profissionalização e acerca do contexto educacional.

2.1.4 Catarse

Ao ponderar sobre os conteúdos no contexto escolar, bem como as formas adequadas de sua apropriação, que se desenvolvem decorrentes da problematização, considerando a prática social como ponto basilar, pode-se inferir um movimento de melhor *compreensão* sobre o conjunto dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, sobre a criticidade acerca de ideias, concepções, e sobre a própria realidade.

Esse movimento corresponde ao quarto momento da Pedagogia Histórico-Crítica, a **catarse**,

entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1978, p. 53). Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2018, p. 57).

Dito de outra forma, a catarse se refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras **transformação e compreensão**, pois altera-se direta e indiretamente a relação qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção sociocultural e política. Portanto, trata-se “de uma transformação, ao mesmo tempo intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica

a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (DUARTE, 2021, p. 72).

Assim, pensando no ambiente escolar e retomando o exemplo citado sobre a combustão, considerando a especificidade da disciplina de Ciências (e as demais), poder-se-ia dizer que o momento catártico ocorre quando o discente incorpora com clareza o significado desse conceito, conseguindo vislumbrar sua aplicabilidade e consequências na realidade, o que envolve tanto a dimensão social, econômica e política.

Por exemplo, quando o educando entende que o processo de combustão envolve um “combustível, que pode ser uma substância líquida, sólida ou gasosa, e um comburente, que na maioria das vezes é um gás com oxigênio”, ocorrendo a liberação de energia em forma de calor (MENDONÇA, 2019), produzindo dessa forma o fogo, podendo assim formular o impacto dessa questão em incêndios florestais, ao cozinhar a comida, na queima de combustíveis, refletindo sobre as relações ambientais, as pessoas que ganham e perdem com determinadas situações, pode-se inferir a ocorrência da catarse.

Vale constatar que o momento catártico ocorre em níveis de apropriação diferentes, tendo grande influência a própria mediação do professor nesse processo, a relação com o estudante, bem como as formas direcionadas para assimilação dos conteúdos. O referido exemplo apenas tenta elucidar, de forma simples, o momento da catarse, tomando por base um determinado conceito e vislumbrando algumas possibilidades. O discente que, em um primeiro momento, poderá achar confuso apreender um conceito (síncrise), após a ocorrência da catarse, vislumbrará mais claramente o conteúdo, sua importância e compreensão, sua aplicabilidade (síntese). Portanto, ele conseguirá expressar de forma mais elaborada, “evoluída”, aquela questão.

Por isso, para a Pedagogia Histórico-Crítica, esse momento é o ponto culminante, “principal” do processo educativo:

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrise à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 2018, p. 58, grifo nosso)

Nessa linha de raciocínio, diante do PIBID, o momento catártico pode vir a ocorrer quando o licenciando, ao vivenciar e se apropriar dos três eixos nucleares do Programa (encontros formativos, as visitas nas escolas, a participação em eventos), compreende não só o objetivo deste, mas sim, a importância da formação de professores, considerando a relação histórica, política e social; a realidade escolar, seus insumos e materialidade, bem como e seus desdobramentos institucionais, legais e culturais; a práxis educativa junto a sua questão qualitativa; a inferência didático-metodológica das atividades realizadas; a construção coletiva, intencional, pedagógica e sistematizada do conhecimento; a função da escola e do professor; entre outros pontos.

Nesse sentido, cada ponto basilar estudado pelo licenciando está entrelaçado aos demais, ampliando a compreensão desta ou daquela concepção/conceito, portanto, integrando o momento catártico, mobilizando-o, “ligando os pontos”. Por exemplo: ao tomar por objeto de estudo “a função da escola”, o pibidiano entrará em contato com a relação histórica, bem como política; o que permeará os insumos (a materialidade, os recursos) e a estrutura de ensino dessa sociedade (sistema de ensino, políticas públicas), no caso brasileiro, uma sociedade capitalista; que por sua vez, tendo classes com interesses opostos, formula-se uma divisão entre escolas públicas e privadas, tendo diferentes relações metodológicas; o que também infere na condição da práxis educacional e sua noção de qualidade; assim por diante.

Em suma, a catarse no PIBID trata-se de *eleva*r os saberes dos licenciandos e demais agentes do Programa sobre as relações educacionais, oportunizando uma reflexão mais crítica, significativa e consciente sobre a própria realidade.

2.1.5 Prática Social – ponto de chegada

O contexto social, diretamente relacionado aos fatores políticos, econômicos, culturais e históricos da sociedade – nesse caso, a sociedade brasileira – é base fundamental para a Pedagogia Histórico-Crítica, pois é através desse contexto que se pode compreender a realidade, em especial a realidade educativa, desvelando suas contradições e norteando os pontos

principais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, a favor da classe trabalhadora.

Desse modo, conforme já destacado no primeiro momento metodológico da referida pedagogia, os agentes sociais do processo educativo – professor e aluno – encontram-se em níveis diferentes, desiguais no início, uma vez que o docente possui uma visão sintética (resumida, incompleta) e o discente uma visão sincrética (confusa, desordenada).

Porém, ao perpassarem ambos pelos momentos de problematização, instrumentalização e a catarse, suas compreensões e dimensionamentos críticos, especialmente o do estudante, alteram-se, “evoluem”, crescem. Esse crescimento refere-se ao quinto e “último” momento metodológico da PHC, a **Prática Social como ponto de chegada:**

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. 58, grifo nosso)

Assim, pode-se inferir que a prática social do discente e do docente, ao integrarem os cinco momentos descritos, é e não é a mesma. Segundo o professor Saviani:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se **alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica**; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2018, p. 58, grifo nosso)

Em outras palavras, o ponto de chegada da prática social é o mesmo porque nós não nos desvinculamos da realidade concreta, não tomamos consciência e atitudes que visem um outro plano, outro mundo. E não é a mesma porque ocorreu uma mudança qualitativa na compreensão e apropriação dos elementos que constituem a realidade:

É o mesmo, porque não há suspensão da vida concreta enquanto se realiza a prática educativa - e portanto não há um "retorno" à prática social. São sujeitos (professores e alunos) reais, que não saem da vida real enquanto trabalham e/ou se educam - **pelo contrário, o fazem**

nela, por ela, com ela e para ela. Mas o ponto de chegada não é o mesmo, porque se espera que, levado a bom termo, o trabalho didático tenha provocado mudanças nos sujeitos, que alterem sua prática social por conta de maior inteligibilidade acerca da realidade na qual vivem (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136-137, grifo nosso)

De mesmo modo, tanto o professor orientador, o licenciando, quanto os demais agentes envolvidos no PIBID, podem perpassar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, tendo maior consciência acerca das relações escolares e suas dimensões socioculturais, didático-metodológicas, políticas e sobre a própria práxis educativa, apreendendo-as com maior clareza.

Portanto, o pibidiano que, em um primeiro momento (prática social como ponto de partida), considerava confusa e caótica a dimensão do Programa, questionando-se sobre os **encontros formativos** (leituras dirigidas, socializações, apresentações internas, apropriação teórico-prática, fundamentação sobre a legislação, temas e direcionamentos com professores orientadores), **as visitas escolares** (práticas orientadas, professor preceptor, relação didático-pedagógica, insumos e materialidade escolar, Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar, os diferentes contextos dos discentes e suas relações socioemocionais) e a **participação em eventos** (dimensão da tríade Pesquisa – Ensino – Extensão, produção acadêmica e apropriação científica-social), compreende agora (prática social como ponto de chegada) com maior clareza e consciência a intencionalidade destes aspectos gestados no interior do PIBID, vislumbrando possibilidades e formulando sua própria criticidade.

3 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM PASSO A PASSO, FASES OU MOMENTOS ARTICULADOS?

Por fim, cabe reiterar um ponto importante, que por vezes contêm críticas falsas a Pedagogia Histórico-Crítica: em nenhum momento essa pedagogia afirma-se como uma receita de bolo, isto é, um passo a passo para se seguir; tão pouco representa um aglomerado de fases que se sobrepõe umas às outras numa sequência cronológica, tendo aquela ou essa maior ou menor importância.

Pelo contrário.

Ao utilizar como fundamento a concepção dialética¹¹, o professor Saviani elaborou a metodologia da PHC com “momentos **articulados num mesmo movimento, único e orgânico**. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, 2018, p. 60, grifo nosso). Em outras palavras, a referida proposta não concebe um “fazer primeiro isso para depois fazer aquilo”, nem estabelece um tempo fixo para cada momento.

Nesse raciocínio, Galvão, Lavoura e Martins (2019) elucidam que a PHC, enquanto uma articulação intencional, sistêmica e de mediação com o processo de ensino-aprendizagem com base na prática social, considera os momentos descritos em uma relação recíproca.

Os autores exemplificam a questão afirmando que a prática social é catarse e a catarse é também prática social. Isto significa que, diante da realidade concreta e complexa, isto é, da prática social, ao perceber e, gradualmente, incorporar (entender, fazer conexões) seus elementos socioculturais (finalidades, relações, experiências, objetos, conhecimentos), está ocorrendo a catarse, mas ela ocorre justamente porque o indivíduo a vivência, a incorpora. Não se trata de algo deslocado ou meramente uma etapa, pois não exclui o contexto daquele ser (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 114-115). No ambiente escolar, ao perceber alguns elementos dessa realidade, como a existência da combustão, já está sendo oportunizado o movimento catártico. Assim como no PIBID, quando o licenciando inicia minimamente a compreensão sobre seu processo formativo, percebendo o objetivo do Programa.

Nesse sentido, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), tanto o processo de *problematização* quanto a *instrumentalização* também são considerados *práticas sociais*, pois ambos residem na própria realidade, a qual perpassa a dimensão cultural e educativa, isto é, o conjunto de conhecimentos produzidos sistematicamente pela humanidade, englobando os conteúdos

¹¹ “O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63).

escolares. Afinal, só é possível detectar os problemas, bem como os devidos meios para solucioná-los na mediação direta com a realidade:

problematização e instrumentalização são também práticas sociais, visto que os problemas e os instrumentos culturais para seus encaminhamentos são elementos constitutivos da prática social global, são dados internos dessa mesma prática social, de maneira que tais problemas e instrumentos culturais não se localizam fora da prática social. Os problemas são problemas da prática social global, bem como os instrumentos culturais (os conhecimentos das ciências, artes e filosofia convertidos em saber escolar e conteúdos de ensino) são objetivações humano genéricas que se acumulam nessa mesma prática social (p. 115).

Daí reside a importância da especificidade de cada disciplina no processo de ensino-aprendizagem de certo conteúdo, assim como do conhecimento da realidade escolar proporcionado pelo PIBID.

Cabe ainda destacar que, para os autores supracitados, a *problematização e instrumentalização* englobam também o movimento catártico, uma vez que possibilitam incorporar uma nova compreensão dos conhecimentos adquiridos, tornando-se mais consciente e ativo diante da realidade.

problematização e instrumentalização são também catarses, na medida em que esses elementos mediadores do método pedagógico acabam por modificar a maneira de ser dos indivíduos singulares, neles se incorporando para então possibilitar que se tornem elementos ativos de transformação social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 115)

Dessa forma, ao perceber as questões que necessitam ser resolvidas e mediar as possíveis formas de solucioná-las, está ocorrendo um movimento de compreensão, de clareza, ampliando o aspecto cognitivo.

Deste modo, percebe-se a relação orgânica da Pedagogia Histórico-Crítica. Na verdade, essa articulação “orgânica” deve-se justamente a concepção **dialética**, que norteia essa relação didático-metodológica. Tal abordagem, em síntese, considera a totalidade dos fenômenos estudados, integrando suas partes ao todo, compreendendo suas dimensões históricas, sociais, econômica, políticas e culturais, portanto, suas múltiplas determinações, ou seja, a realidade concreta e sua complexidade; elenca categorias chaves para análise e compreensão desta realidade, como a contradição, a temporalidade, a historicidade (gênese, evolução e transformação), o trabalho; considera o homem em uma dinâmica integrada a sociedade, dentro de um contexto histórico

maior e determinado, cuja construção é mediada por transformações conjunturais e estruturais (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

Essa perspectiva traduzida para o ambiente escolar e para o próprio PIBID, refere-se a articulação proposta pela PHC, envolvendo uma compreensão mais clara e crítica sobre a percepção da realidade, promovendo sua mudança, sua transformação.

Em suma, deve-se ter claro que a Pedagogia Histórico-Crítica não propôs uma formulação engessada e linear como proposta metodológica, mas sim um movimento intencional, articulado e com base na prática social que ampara a relação educativa e nossa realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2019, a Pedagogia Histórico-Crítica completou 40 anos de história, resistência, luta e desenvolvimento (SAVIANI, 2019). Isto porque o ano de 1979 é situado como marco de origem da PHC, uma vez que nele foi defendida a tese de doutoramento do professor Carlos Roberto Jamil Cury, orientado pelo próprio professor Saviani e considerada por ele como a primeira tentativa de “formulação sistemática” dessa concepção (SAVINI, 2013, p. 62), instigando assim a busca por uma educação teórico-metodológica coerente, crítica, significativa, a favor da classe trabalhadora, que reconhece a importância da escola, do professor, dos conteúdos e seja consciente dos seus condicionantes histórico-educacionais.

Desse modo, a PHC não se enquadra nas tendências dominantes de educação, seja nas teorias consideradas crítico-reprodutivistas, que compreendem a necessidade de mudança e até reconhecem seus condicionantes sociais, mas concluem que a educação perpetua a reprodução da dominação na sociedade; ou nas teorias não críticas, as quais acreditam que a educação, tendo autonomia sobre a sociedade (portanto ignorando seus condicionantes), seria uma das principais provedoras de sua transformação, melhorando-a, equalizando-a (SAVIANI, 2018).

Assim, nesse segundo grupo, cabe especial destaque para a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia da Escola Nova, as quais marcaram o contexto educacional brasileiro no século XX e cujo ideário permanece até os dias atuais

devido a sua forte influência, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, englobando cursos de formação de professores (SAVIANI, 2013a, p. 445-450). Em síntese, poder-se-ia dizer que a primeira possui enfoque nos conteúdos, secundarizando as formas (os meios), priorizando o intelecto, a relação lógico-cognitiva; enquanto a segunda, inversamente, tem como foco a metodologia (as formas), secundarizando os conteúdos, colocando como prioridade o aspecto psicológico, a dimensão experimental das vivências cotidianas. Em outras palavras, a Escola Nova

por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2018, p. 8).

Vale ressaltar que tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Pedagogia da Escola Nova foram tendências de uma concepção da classe dominante, possuindo cada uma a seu modo uma visão conservadora nas relações e dinâmicas históricas, isto é, nos condicionantes sociais, econômicos, políticos e culturais da sociedade brasileira, nesse caso uma sociedade capitalista, desempenhando assim interesses próprios, divergentes da classe trabalhadora¹².

Dessa forma, tais vertentes influenciam o ideário pedagógico das licenciaturas, trazendo consequências para o contexto histórico formativo da docência, assimilando-as e integrando suas premissas aos componentes curriculares (SAVIANI, 2013a). Traçando um breve paralelo, parece haver um ideário pedagógico da escola nova nas licenciaturas, onde se torna mais importante saber aprender a aprender, numa premissa que busca o “inovar”, o “saber fazer”; a compreensão metodológica das diversas disciplinas, mobilizando o “reinventar” do professor; o foco no cotidiano do aluno, cuja premissa tem por base a pesquisa de um tema de seu interesse; entre outros pontos.

¹² Conferir SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

Conforme aponta Gatti (2010), ao analisar a grade curricular das licenciaturas no âmbito nacional brasileiro, a formação inicial de professores apresenta um cenário precário, com pouco investimento, fragmentado, descontextualizado e com diversas “lacunas”, possuindo demasiado foco nas “metodologias” e em estágios de cunho meramente observatório, mas sem haver conteúdos bem fundamentados a uma práxis educacional significativa.

E é diante desse contexto que nasce em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando uma maior integração didático-pedagógica, apropriação metodológica, aproximação com as escolas da Educação Básica, a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa (DOMINSCHER; ALVES, 2017). Portanto, além destes objetivos basilares, o Programa caminha como contraponto a precarização antes descrita, formulando uma consciência crítica acerca da realidade educacional brasileira.

Destarte, o PIBID, através dos relatos e práticas diretas oportunizadas pelas professoras supervisoras, professoras coordenadoras, pelos próprios licenciandos, envolvendo estudos bibliográficos e a participação em eventos, ou seja, através dos três núcleos basilares do Programa, proporciona a **materialidade** da docência, das vivências e experiências concretas no “chão da escola”, das relações didático-pedagógica travadas no centro do currículo escolar, do amparo metodológico, dos recursos e insumos necessários para promoção do movimento de ensino-aprendizagem, das condições de trabalho que permeiam a escola e seus processos de organização, bem como as orientações do Núcleo de Educação e das políticas públicas na área.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto formulação pedagógica que, entre seus pressupostos, busca superar tanto a Pedagogia Tradicional quanto a Escola Nova, bem como transformar a sociedade, alinhada aos interesses da classe trabalhadora, corrobora para alavancar o processo formativo do PIBID, incorporando nele a especificidade educativa, as contradições da realidade, dimensionando assim a prática social como mediação necessária na incorporação humana sobre o desenvolvimento dos indivíduos e recuperando a importância dos conteúdos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassarem pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca do próprio Sistema Educativo, da formulação de políticas públicas, das implicações didático-metodológicas na própria escola, assim como a materialidade dos recursos disponíveis, a íntima relação entre a teoria e a prática e uma reflexão mais significativa e consciente sobre a própria realidade.

Portanto, este trabalho corrobora com a perspectiva defendida pelo professor Saviani na medida em que incorpora ao PIBID a luta por uma educação contra hegemônica, crítica, metodologicamente coerente, significativa e revolucionária.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos, **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acesso em: 24 de março de 2021

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 24 de março de 2021.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: Contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, p. 269-294.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.

GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 12 de julho de 2021.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2021.

MENDONÇA, Camila. Combustão. **Educamaisbrasil**, [s.l.], 29 de janeiro de 2019 (atualizado em 21 de julho de 2020). Enem/química. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/quimica/combustao>. Acesso em: 13 de outubro de 2021.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014_eve_cmbpassos.pdf

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHKEK, Desiré Luciane. O PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma aproximação metodológica. In: Encontro Internacional História e Parcerias, 3: 2021, **Anais...** Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/19/hep2021/1635686645_ARQUIVO_b02a98e559404a75a38c0bb1bd94ea92.pdf.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHKEK, Desiré Luciane. Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica. In: XIX Encontro de História da ANPUH-Rio. 19. **Anais Eletrônicos**, Rio de Janeiro; ANPUH-Rio, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600205709_ARQUIVO_fbb6318a44526377a1782fe4281b9396.pdf

SÀNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência e pesquisa: o PIBIC e o PIBID como estratégias pedagógicas. **Revista InterSaberes**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 236-246, jan./abr., 2016a. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1010>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016b.