

O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA E PEDAGÓGICA¹

PIBID IN LIGHT OF CRITICAL-HISTORICAL PEDAGOGY: A METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONTRIBUTION

EL PIBID A LA LUZ DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA: UN APORTE METODOLÓGICO Y PEDAGÓGICO

Desiré Luciane Dominschek²
André Henrique Boazejewski Pereira³

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

Resumo

Este trabalho 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 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 na mesma direção do referido programa, oportunizando novas perspectivas na dinâmica de estudos através de seu método pedagógico e dimensões sociocríticas. Portanto, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pela concepção proposta pela PHC, envolvendo os três núcleos basilares do PIBID, 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, com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Dominschek e Alves (2017), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Gatti (2010, 2014), Sánchez Gamboa (2012), Saviani (2013, 2013a, 2018, 2019) e Severino (2016a, 2016b).

Palavras-chave: PIBID; pedagogia histórico-crítica; formação docente; práxis educativa.

Abstract

The following paper deals with the Critical-Historical Pedagogy (PHC) as a didactic-methodological subsidy for the PIBID, from the qualitative impacts on future teachers formation, as well as the implications of the relationship between education, politics and educational system in this context. Thus, when considering the various mechanisms of precariousness that historically have plagued initial teacher qualification, creating a scenario of fragmented and decontextualized educational praxis, the PIBID was born in 2007, with the central objective of valuing initial teacher training. Thus, the PHC moves in the same direction as the aforementioned program, providing new perspectives on the dynamics of studies through its pedagogical method and sociocritical dimensions. Therefore, both teachers and students, by going through the conception proposed by PHC, involving

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; DOMINSCHKEK, 2021).

² Doutorado em Educação na área de concentração Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) participa do grupo de estudos; História, Sociedade e Educação no Brasil; (HISTEDBR). Mestre em Educação na área de concentração: História e Historiografia da Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico e Ciência Política pela (UFPR); graduada em pedagogia pela mesma instituição. Professora de História da Educação do Centro Universitário Internacional Uninter, com experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação. E-mail: desiredominschek@hotmail.com

³ Estudante de Segunda Licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Graduado em Pedagogia pela mesma instituição. E-mail: boazejewskia@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1355-6195>. E-mail: boazejewskia@gmail.com

the three basic nuclei of the PIBID, constitute a rich and critical vision about their educational process, the didactic and methodological implications in the school, as well as the materiality of the available resources and a more significant and conscious reflection about their own reality. As methodology, bibliographic research was used, with a qualitative approach, having as main theoretical basis Dominschek and Alves (2017), Galvão, Lavoura and Martins (2019), Gatti (2010, 2014), Sánchez Gamboa (2012), Saviani (2013, 2013a, 2018, 2019) and Severino (2016a, 2016b).

Keywords: PIBID; critical-historical pedagogy; teacher training; educational praxis.

Resumen

Este trabajo discurre sobre la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) como subsidio didáctico-metodológico para el PIBID; trata fundamentalmente los impactos cualitativos en la formación de los futuros docentes, así como las implicaciones de la relación entre educación, política y el sistema educativo en este contexto. Así, al considerar los diferentes mecanismos que, históricamente, hacen insuficiente la formación docente inicial, en un escenario de praxis educativa fragmentada y descontextualizada, nace, en 2007, el PIBID, cuyo objetivo central radica en valorizar la formación inicial de los profesores. Así, la PHC camina en el mismo sentido que el mencionado programa, ofreciendo nuevas perspectivas en la dinámica de los estudios a través de su método pedagógico y sus dimensiones sociocríticas. Por lo tanto, docentes y estudiantes, al recorrer la perspectiva propuesta por la PHC, que incluye los tres ejes básicos del PIBID, desarrollan una percepción rica y crítica sobre su formación profesional, sobre sus implicaciones didáctico-metodológicas en la escuela misma, así como la materialidad de los recursos disponibles, en una reflexión más significativa y consciente sobre la realidad. Como metodología, se realizó investigación bibliográfica, de orientación cualitativa, apoyada principalmente en Dominschek y Alves (2017), Galvão, Lavoura e Martins (2019), Gatti (2010, 2014), Sánchez Gamboa (2012), Saviani (2013, 2013a, 2018, 2019) y Severino (2016a, 2016b).

Palabras-clave: PIBID; pedagogía histórico-crítica; formación docente; praxis educativa.

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 do docente, a qual, historicamente, teve pouco investimento, criando um cenário precário, fragmentado, descontextualizado e com diversas “lacunas” (GATTI, 2010).

Tornam 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 e 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, o 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, 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, apropriando-se de conteúdos significativos, para desenvolver 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, podem se articular 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 momentos 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, para responder à questão e os objetivos propostos, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016b, 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, 2016b, p. 131). Nesse viés, puderam-se compreender os principais pressupostos teóricos e filosóficos que orientaram o trabalho, seus contextos, autores e reflexões.

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 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 ao encontro da 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 assim⁴, 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 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

⁴ Neste parágrafo, bem como os dois subsequentes, utilizou-se a 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).

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, vêm 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

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 ensino⁵.

Já o professor tem uma visão sintética (síntese)⁶, 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 elucidada 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

⁵ “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).

⁶ “Na síntese eu tenho a visão do todo com **consciência** e **clareza** das partes que o constituem” (SAVIANI, 2013, p. 124, grifo nosso).

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, que tenham elaborado um planejamento, junto aos demais professores das escolas e à 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 tenham participado integralmente do processo seletivo. Portanto, têm 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 **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.

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 a sua relação formativa. Desse modo, no contexto do PIBID, questiona-se, por exemplo: “Qual é a função da escola e do professor? Quais 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 em que se está inserido, apreendendo suas manifestações de forma consciente e conhecendo-a de fato⁷.

2.1.3 Instrumentalização

Ao considerar os problemas provenientes da prática social, de forma intencional e articulada, mediados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, busca-se compreender quais conhecimentos alunos concretos necessitarão dominar a fim de promover a 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 a sua forma de transmiti-lo, onde parte destas atividades basilares compõe o currículo da instituição de ensino⁸ (SAVIANI, 2013), o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc.

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 à 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

⁷ 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 [...]”.

⁸ Compreendemos currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidos pela escola” (SAVIANI, 2013, p. 15), não perdendo de vista a sua relação sistemática, intencional e principal.

a Educação Superior e a Educação Básica?”, “De quais materiais dispõe o docente para concretizar a o trabalho educativo?”.

Para tentar responder tais questionamentos, estruturam-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, que desenvolvem a criatividade, a consciência crítica e a comunicação dos integrantes. As **visitas semanais na escola**, 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. As pesquisas e **participação em eventos** promovem a integração científico-acadêmica; os resultados das investigações propostas no âmbito educativo dialogam com a própria sociedade, articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (SEVERINO, 2016b).

2.1.4 Catarse

Ao ponderar sobre os conteúdos no contexto escolar e sobre as formas adequadas de sua apropriação — decorrentes da problematização —, e 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* refere-se 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. 272).

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 seu objetivo, mas também a importância da formação de professores, considerando a relação histórica, política e social; a realidade escolar, seus insumos e materialidade, bem como seus desdobramentos institucionais, legais e culturais; a práxis educativa junto à 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.

2.1.5 Prática social – ponto de chegada

Por fim, o “último” momento da PHC é a **prática social como ponto de chegada**, na qual tanto o discente quanto o docente possuem compreensões e dimensionamentos críticos e tornam-se mais orgânicos, qualitativos (SAVIANI, 2018), “evoluídos”. Do mesmo modo, tanto o professor orientador, o licenciando, quanto os demais agentes envolvidos no PIBID, podem passar por uma mudança qualitativa e crítica no processo de ensino-aprendizagem, com maior consciência acerca das relações escolares e suas dimensões socioculturais, didático-metodológicas, políticas e sobre a própria práxis educativa, apreendendo-as com maior clareza.

3 Pedagogia histórico-crítica: um passo a passo, fases ou momentos articulados?

Por fim, cabe reiterar um ponto importante, que por vezes contém críticas falsas à Pedagogia Histórico-Crítica: em nenhum momento essa pedagogia se afirma como fórmula estabelecida, isto é, como um passo a passo; tampouco representa um aglomerado de fases que se sobrepõem umas às outras em uma sequência cronológica, tendo aquela ou essa maior ou menor importância. Pelo contrário.

Ao utilizar como fundamento a concepção dialética⁹, 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 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.

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 (SAVIANI, 2013, p. 62). Instigava assim a busca por uma educação teórico-metodológica coerente, crítica, significativa, a favor da classe trabalhadora, que reconhecesse a importância da escola, do professor, dos conteúdos e fosse 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 à 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,

⁹ “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).

secundarizando as formas (os meios) e priorizando o intelecto, a relação lógico-cognitiva; enquanto a segunda, inversamente, tem foco na metodologia (as formas), secundarizando os conteúdos e 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; cada uma, a seu modo, com 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 interesses próprios, divergentes da classe trabalhadora¹⁰.

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, em uma 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.

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 conteúdos bem fundamentados em uma práxis educacional significativa.

É diante desse contexto que nasce, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem 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

¹⁰ Conferir SAVIANI (2018, 2021).

do sistema educacional brasileiro e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa (DOMINSCHEK; ALVES, 2017). Portanto, além destes objetivos basilares, o Programa caminha como contraponto à 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-pedagógicas travadas no centro do currículo escolar, do amparo metodológico, dos recursos e insumos necessários para a 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. Dimensiona a prática social como mediação necessária na incorporação humana sobre o desenvolvimento dos indivíduos e recupera a importância dos conteúdos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar 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 mar. 2021.

DOMINSCHKEK, 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 mar. 2021.

DUARTE, Newton. A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **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). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 12 jul. 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 mar. 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. Acesso em: 18 out. 2021.

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, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: ANPUH-Rio, 2021. Disponível em: https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/19/hep2021/1635686645_ARQUIVO_b02a98e559404a75a38c0bb1bd94ea92.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHKEK, Desiré Luciane. Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica. *In*: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH-RIO, 19., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2020. Disponível em: https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600205709_ARQUIVO_fbb6318a44526377a1782fe4281b9396.pdf. Acesso em: 18 out. 2021.

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

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classes e a educação escolar. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (org.). **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 103-135.

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**, Curitiba, v. 11, n. 22, p. 236-246, jan./abr., 2016a.

Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1010>. Acesso em: 18 out. 2021.

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