



O PIBID E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

André Henrique Boazejewski Pereira¹
Desiré Luciane Dominschek²

RESUMO

Este 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 (PHC), a qual foi desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani. 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), Sánchez Gamboa (2012), Saviani (2013, 2018, 2019) e Severino (2016). 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 dos recursos e a íntima relação entre a teoria e a prática. 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

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

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

¹ Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Internacional UNINTER, autorprincipal@email.com;

² Professora orientadora: Doutora em Educação, Faculdade de Educação UNICAMP, desire.d@uninter.com



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), tendo como objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando desta forma um maior tempo e vínculo com as escolas da Educação Básica; a troca de ideias e debates entre professores, supervisores e licenciandos; a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro; e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa (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 passos 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, explícita 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).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

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.

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 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).

Assim, o pibidiano em seu processo de ensino-aprendizagem, articulado com a experiência proporcionada pelo Programa, também perpassa 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 ensino.

Já o professor tem uma visão sintética (síntese), 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 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 **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 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 fato (SAVIANI, 2019, p. 178)

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).

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 permeiam 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 (“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).

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 (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 ensino (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 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 casa³, até as questões mais complexas, como a queima de certos materiais e florestas, a degradação do solo e poluição, ocasionado a

³ 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).



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, 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)

Diante disso, a 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 (GATTI et al, 2014); 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 (SEVERINO, 2016).

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*, “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).

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 (síncrese), 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 síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor” (SAVIANI, 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.

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 (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 136-137).

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, considerava confusa e caótica a dimensão do Programa, questionando-se sobre os **encontros formativos, as visitas escolares** e a **participação em eventos**, compreende agora com maior clareza e consciência a intencionalidade destes aspectos gestados no interior do PIBID, vislumbrando possibilidades e formulando sua própria criticidade.

3 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 e significativa.

Diante do exposto, foi possível inferir uma aproximação metodológica e pedagógica entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) enquanto subsídio para o PIBID, indo de encontros com os próprios objetivos do Programa, seja na relação da práxis educativa ou na própria concepção formativa.

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

DOMINSCHKE, 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.

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.

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.

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