

O PIBID COMO ESPAÇO-TEMPO PRIVILEGIADO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DISCENTE E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE¹

Vânia Maria Alves²

Carmem Waldow³

RESUMO

Este trabalho tem por tema a análise do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como espaço-tempo privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. O objetivo principal é socializar alguns resultados da pesquisa em andamento sob o título “Pedagogia Histórico-Crítica e a ‘ressurreição dos mortos’: os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise”. Estudos como os de Gatti *et al.* (2014) e Paniago *et al.* (2018) demonstram que o Pibid tem um grande potencial formador daqueles que se preparam para assumir a profissão docente. Neste sentido, a pesquisa objetiva analisar as atividades de formação que ocorrem no curso de Pedagogia e, também, em seu subprojeto Pibid, no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Palmas, e os seus impactos na formação e na prática docente. Como estratégia metodológica optou-se pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram ouvidos bolsistas e supervisores em grupos focais sobre a sua experiência no Pibid, bem como, sobre sua impressão do estudo dos clássicos da educação que fundamentam a Pedagogia Histórico-Crítica no curso e nos grupos de estudo realizados durante a execução do Programa. Além disso, fez-se a análise documental do PPC do curso de Pedagogia, buscando observar os fundamentos teórico-metodológicos que balizam a formação dos pedagogos no curso. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como suporte a análise de conteúdo conforme Bardin (2016) e Sousa & Santos (2020). Dentre as análises feitas, podemos verificar que a Pedagogia Histórico-Crítica aparece como fundamento teórico-metodológico da formação do pedagogo no PPC do curso e no Pibid; o estudo dos clássicos realizado durante o curso e nas atividades do Pibid permite que se vá além do senso comum para a criticidade; além disso, constata-se o princípio formativo do Pibid, que possibilita uma maior integração entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores, Programa Institucional de Iniciação à Docência, Pedagogia Histórico Crítica, clássicos da Educação.

INTRODUÇÃO

O artigo centra-se em torno da temática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) como espaço-tempo privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. O objetivo principal é socializar alguns resultados da pesquisa em andamento, cujo título é a “Pedagogia Histórico-Crítica e a ‘ressurreição dos mortos’: os

¹ O artigo é resultado da pesquisa em andamento sob o título “Pedagogia Histórico-Crítica e a ‘ressurreição dos mortos’: os clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEP/IFPR. Parecer Consubstanciado CEP nº 5.636.611, de 12 de setembro de 2022.

² Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, vania.alves@ifpr.edu.br.

³ Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, carmem.waldow@ifpr.edu.br.



clássicos e a formação dos pedagogos em tempo de crise”. O estudo objetivou analisar a importância de trabalhar os clássicos da educação e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) na formação inicial e continuada de professores, bem como, analisar a contribuição das atividades de formação que ocorreram no Pibid - Subprojeto de Pedagogia, no Instituto Federal do Paraná – IFPR/*Campus* Palmas, e os seus resultados/impactos na formação e prática docente.

A formação docente e a qualidade deste processo é reflexo das questões históricas, culturais, econômicas, políticas mais amplas da sociedade. Refletir sobre a formação inicial e continuada de professores e desvelar as vicissitudes desse processo é tarefa relevante e necessária. Estudos como os de Gatti *et al.* (2014) e Paniago *et al.* (2018) demonstram que o Pibid contribui significativamente na formação daqueles que se preparam para assumir a docência e o diálogo com autores como Moraes (2004), Martins (2010), Derisso (2010), Mazzeu (2011), é fundamental para compreender e problematizar o contexto das políticas educacionais contemporâneas e suas consequências na formação de professores.

METODOLOGIA

O percurso metodológico utilizado para realizar a investigação foi a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. O método tem por base o enfoque marxista, cujo pressuposto é a análise qualitativa; conforme Netto (2011), o método de pesquisa qualitativa, de acordo com a perspectiva marxiana leva em conta as categorias da totalidade, da contradição e da mediação. Segundo Marx (1974 *apud* Netto, 2011, p. 22), "o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto". Assim, o papel do pesquisador é relevante no processo de pesquisa, pois deve ir “além da aparência fenomênica, imediata e empírica”.

O levantamento e análise bibliográfica objetivaram conhecer as principais contribuições teórico-metodológicas existentes sobre o tema e o diálogo sobre o mesmo. Conforme aponta Koche (1997), a pesquisa bibliográfica se desenvolve tentando explicar um problema a partir do conhecimento disponível e teorias já publicadas. Fizemos, também, a leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, especialmente no que concerne aos princípios e fundamentos do curso, caracterizando-se esse documento como uma fonte primária de coleta de dados (Marconi; Lakatos, 2003). O intuito da pesquisa documental é a análise dos fundamentos teórico-metodológicos que marcam a formação docente no curso



e que são ampliados nos projetos de formação inicial e continuada dos egressos através da participação em Programas como o Pibid.

O artigo também traz elementos oriundos da pesquisa de campo, incluindo alguns dados e análises feitas sobre os significados e impactos que a participação no Pibid e o estudo das obras clássicas trouxeram para a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos no Programa. Para ouvir os envolvidos utilizamos a metodologia dos grupos focais ou de discussão. Para Weller (2010), através dos grupos de discussão é possível a reconstrução de diferentes meios sociais e pela análise do discurso dos envolvidos pode-se perceber a importância coletiva de um determinado tema.

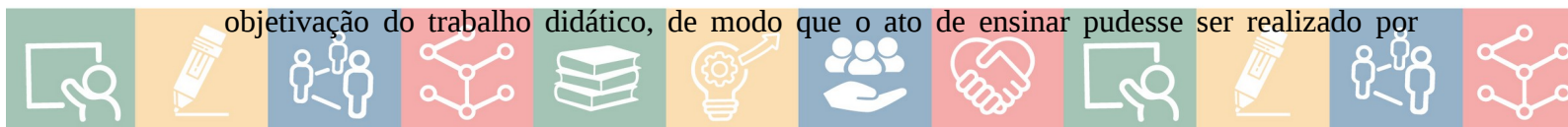
A pesquisa de campo foi realizada por meio de quatro grupos focais: três grupos formados por bolsitas discentes e um grupo composto por docentes supervisoras das escolas-campo participantes do Pibid entre os anos de 2014 e 2023. A atividade dos grupos focais foi realizada no período compreendido entre dezembro de 2022 e outubro de 2023. A partir da perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético (Netto, 2011), seguimos a estratégia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), cujo objetivo maior é levantar as categorias de análise a partir dos momentos de pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, a partir das questões norteadoras abordadas nos grupos de discussão, emergiram algumas categorias, cuja análise será apresentada no tópico que trata dos resultados e discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores se coloca como uma necessidade a partir do momento histórico em que essa categoria é demandada pela materialidade, ou seja, a partir do momento em que a escola é institucionalizada. Conforme Marx (2008, p. 47) “[...] o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.” Deste modo, dentro da totalidade histórica, a escola e a questão da formação dos seus professores são condicionadas pelo modo de produção a que pertencem.

Sendo síntese de múltiplas determinações (Martins, 2010), essa formação tornou-se um problema quando, com Comenius, a universalização do ensino é proposta. Tornava-se necessário substituir, nas escolas da classe trabalhadora, o trabalho caro do preceptor – o mestre sábio, um erudito cujo conhecimento estava muito acima da média dos homens – pelos serviços de um especialista em algumas operações. Isso se conseguiria pela simplificação e

objetivação do trabalho didático, de modo que o ato de ensinar pudesse ser realizado por



qualquer homem mediano, resultando no barateamento dos serviços escolares (Alves, 2005).

A educação tradicional, livresca e enciclopédica, se pautava nos clássicos, tendo os conteúdos como centro e a responsabilidade por sua transmissão era do professor – um homem de ciência. Neste contexto, a extensão universal da escolarização é defendida como um grande instrumento de participação política (Saviani, 1987). Mas, quando a sociedade capitalista se estabelece e a burguesia assume o posto de classe dominante, o conteúdo político com o qual se preocupava a Escola Tradicional não era mais útil ao capital. Os avanços tecnológicos e a minuciosa divisão do trabalho não demandavam trabalhadores com conteúdo político e humanista: era necessária uma nova escola para a nova organização produtiva.

O acordo firmado entre capital e Estado transferia para a Escola Nova a responsabilidade em assegurar a igualdade entre os homens (compromisso político assumido pelas revoluções burguesas, mas que não se consolidaram na sociedade capitalista, que é excludente) e passa-se a investir no âmbito técnico-pedagógico, pragmático, psicológico, deixando de lado a formação política. Importava “aprender a aprender” e, para tanto, o professor deveria agir como um “estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos” (Saviani, 2012, p. 9) e não mais como o transmissor dos conhecimentos acumulados pela humanidade (os quais deveria dominar).

A Escola Nova aprofundou o dualismo escolar uma vez que, sendo muito cara, rebaixou “[...] o nível do ensino destinado às camadas populares [...]” ao passo que “[...] aprimorou a qualidade de ensino destinada às elites” (Saviani, 2012, p. 10). No final da primeira metade do século XX, com o Tecnicismo, a escola assume declaradamente o objetivo de formar a mão-de-obra necessária para o trabalho e para a submissão ao sistema produtivo, baseando-se nos pressupostos de neutralidade científica, racionalidade, eficiência e produtividade. Importa “aprender a fazer” e o professor é o executor “[...] de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2012, p. 12-13).

O que se percebe é que as mudanças internas ao modo de produção capitalista trazem, também, mudanças à educação e, conseqüentemente, à formação de professores. Paulatinamente o professor deixa de ser um homem de ciência para se tornar o executor de planos concebidos por outrem. No processo de adaptação dos sujeitos à sociedade da economia mundializada, são necessárias competências e habilidades que substituem o conhecimento científico-cultural, num processo de decadência da ideologia burguesa, que passa a relativizar o conhecimento científico (Derisso, 2010).



A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990, o capital passa a, deliberadamente, determinar os rumos da educação, de acordo com as suas necessidades de acumulação. Soares (2007, p. 170) analisa como o neopragmatismo de Rorty “[...] ressurgiu como proposta (des)estruturante da concepção educacional, inspirando reformas elaboradas pelos organismos internacionais e por diversos governos nacionais [...]” especialmente no chamado “mundo pobre” ou países em desenvolvimento. Nesta perspectiva, o conhecimento é “vocabulário da prática, e não da teoria” (Rorty *apud* Moaraes, 2004, p. 352), reduz-se, portanto, o cognoscível ao sensível, considerando-se suficiente o “saber fazer”, enquanto a teoria é perda de tempo, especulação metafísica ou recurso de oratória (Moraes, 2004).

No Brasil, diversas reformas na educação e na formação de professores são elaboradas a partir da década de 1990, tendo como fundamento as recomendações dos organismos multilaterais internacionais (Mazzeu 2011). A prática pedagógica fundamenta-se, então, no neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (Saviani, 2010) e a política educacional e os documentos norteadores do trabalho didático passam a priorizar o pragmatismo em detrimento aos conhecimentos teóricos, filosóficos, artísticos e culturais.

Como resultado, os cursos de licenciatura passaram por diversas mudanças, e, assim como a escola foi esvaziada de seus conteúdos, a formação de professores também o foi. Esse processo ocorre ao mesmo tempo em que a formação de professores passa a ser realizada em cursos superiores, muitos deles ofertados em instituições privadas e na modalidade a distância.

As pedagogias ativas, do aprender a aprender, das competências, do professor reflexivo trazem no seu bojo a desvalorização do conhecimento escolar, científico e teórico “[...] contida nesse ideário que se tornou dominante no campo da didática e da formação de professores, isto é, esse ideário representado por autores como Schön, Tardif, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa e outros” (Duarte, 2003, p. 619). São epistemologias que desvalorizam o conhecimento científico/teórico/acadêmico e pedagogias que desvalorizam o saber escolar, acadêmico, negando a sua transmissão. Na avaliação do autor, são concepções negativas sobre o ato de ensinar, pois, os “[...] estudos na linha da ‘epistemologia da prática’, do ‘professor reflexivo’ e da ‘pedagogia das competências’[...] negam duplamente o ato de ensinar, ou seja, a transmissão do conhecimento escolar”, isso porque “[...] negam que essa seja a tarefa do professor e negam que essa seja a tarefa dos formadores de professores” (Duarte, 2003, p. 620).



Ao se tornarem parte do currículo dos cursos de licenciatura, a ideologia dessas pedagogias é incorporada pelos profissionais da educação que, ao chegarem à escola, supervalorizam o conhecimento tácito, o pragmatismo, o imediatismo e perpetuam a cisão entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, pois consideram suficiente o saber fazer. As consequências da negação da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade é a despolitização do ato educativo, que assume apenas a função de reprodução e perpetuação da sociedade de classes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O enfoque do artigo é a discussão em torno do Pibid como espaço-tempo privilegiado para a formação inicial e continuada de professores. O Programa, embora de caráter nacional, deve ser pactuado por cada instituição aprovada em edital. Portanto, passa a ser um projeto institucional, ancorado no projeto pedagógico de cada curso de Licenciatura. Nesse sentido, analisamos em que medida o subprojeto Pibid Pedagogia está vinculado aos princípios do PPC, buscando observar os fundamentos teórico-metodológicos que balizam a formação dos pedagogos no curso. Por meio da análise documental realizada notamos que a PHC aparece como princípio e fundamento teórico-metodológico da formação do pedagogo no PPC do curso:

Os princípios norteadores do curso se assentam: Na proposta pedagógica crítica (Pedagogia Histórico-Crítica) [...]. Nos aspectos filosóficos, epistemológicos, teóricos, conceituais e didáticos que norteiam e que se relacionam com a Pedagogia Histórico-Crítica [...]. No princípio gramsciano da escola ‘única’ ou ‘unitária’[...] (PPC Pedagogia, IFPR - Campus Palmas, 2017).

A partir do documento foi possível inferir que a formação inicial dos licenciandos tem como base teórico-metodológica a perspectiva histórico-crítica, que se assenta nos clássicos da filosofia e da sociologia marxista. Compartilhamos da interpretação de Calvino (1993, p. 11; 12) para o qual “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer; são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”.

Com o intuito de apreender a visão dos bolsistas do Pibid sobre a formação recebida no curso e no subprojeto, tomamos como recorte para análise apenas uma das questões abordadas nos grupos focais: “Como os estudos dos clássicos lidos e debatidos no curso contribui para a formação inicial e continuada dos professores”? A resposta de uma das



participantes foi enfática: “Sem os clássicos [...] seria uma formação rasa e superficial” (G2E2, 2023)⁴, posicionamento que foi complementado por outra pibidiana:

Eu penso assim que nem raso não seria[...]. Eu fiz oito meses da faculdade a distância; em oito meses não aprendi o que eu aprendi em três meses no IFPR. Então, acho que, assim, sem o conhecimento dos clássicos, sem o conhecimento aqui no IFPR, sabe; hoje, eu posso dizer que sou uma pessoa, assim, crítica até demais [...] então, os clássicos é fundamental para entender o mundo em si, o universo em si, para entender a educação [...] hoje, eu entendo muito mais do que quando eu comecei (G2E5, 2023).

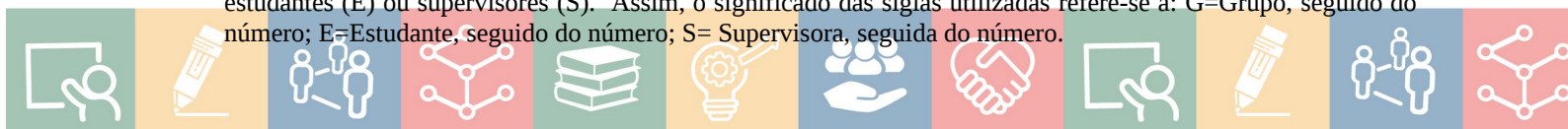
Na opinião da estudante, o estudo dos clássicos realizado durante o curso e nas atividades do Pibid permitiu que se vá além do senso comum para a criticidade, o que vem ao encontro da definição de clássico para Saviani (2008, p. 14): “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Constatou-se, assim, o potencial formativo do Pibid, que possibilita uma maior integração entre a teoria e a prática, posicionamento que também foi corroborado por uma supervisora:

Eu acho que foi uma oportunidade única que nós tivemos de ser supervisora porque foi através dos textos que a gente começou a aprender. Os acadêmicos contribuíram muito pra nós, nossos grupos de estudo, foi um crescimento acho que tanto para eles como pra nós; eles, de ter essa segurança de estar dentro de uma sala de aula [...]. Foi uma troca muito grande e acho que todo mundo cresceu e, principalmente, os alunos porque as práticas que eu aprendi lá, cada dia eu tento fazer melhor ainda. [...] faz sentido, faz toda a diferença pro trabalho da gente em sala de aula (G1S4, 2023).

A integração entre a teoria e a prática, conforme lembra Gatti *et al.* (2014, p. 14) quase não aparece nas dinâmicas curriculares, bem como nos estudos sobre a escola, o que dá indícios de uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto da atuação docente. “As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor”. Entretanto, acrescenta a autora, “elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores”.

A partir dos depoimentos apresentados, pode-se inferir que, por meio das atividades relacionadas ao projeto, os acadêmicos e supervisores do Pibid Pedagogia puderam ampliar seus conhecimentos teórico-conceituais do campo da Educação, especialmente os pressupostos da PHC. Além disso, os estudantes expressaram que tiveram a oportunidade de fazer uma imersão nas atividades práticas da docência, o que contribuiu para uma formação

⁴ Para preservar a identidade, cada participante dos grupos focais foi identificado com uma sigla composta pelo grupo, número do participante e ano de realização da atividade. Os pibidianos foram identificados como estudantes (E) ou supervisores (S). Assim, o significado das siglas utilizadas refere-se a: G=Grupo, seguido do número; E=Estudante, seguido do número; S= Supervisora, seguida do número.



qualificada, com vistas à inserção dos mesmos no mundo do trabalho, conforme previsto no PPC do curso de Pedagogia. Para Saviani (2012, p. 34) “Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”.

Tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, o Pibid parece ter constituído uma experiência marcante. Uma estudante assim expressa sua impressão sobre o Programa: “É, eu também acho que na minha vida foi um divisor de águas. Assim como ela falou que foi transformador, também para mim foi [...] modificou, me fez ver o outro lado”. E acrescentou: “Eu acho que se não fosse o Pibid muitas, eu acho que a maioria, não teria esse acesso aos clássicos (G3E3, 2023). No que diz respeito à formação continuada, uma supervisora também acrescenta que os conteúdos discutidos no Programa representaram uma mudança de visão e de postura no trabalho educativo:

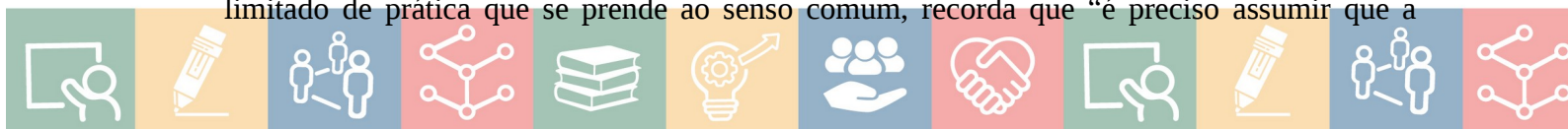
Depois que a gente começou a discutir mais a Histórico-Crítica, percebo que a minha prática mudou bastante porque, antes, a gente seguia muito mais esse material meio que engessado. [...] Quando a gente começou a estudar mais e começou a problematizar mais através dessas leituras, [...], eu mudei bastante minha prática [...] A gente tinha aquele medo por ser iniciante, por ter pouca experiência, aquele medo de sair [...], fazer eles pensar e ir além, e eu não fazia isso (G1S1, 2023).

Os depoimentos corroboram a visão sobre a formação inicial e continuada, na perspectiva daquilo que Saviani (*apud* Mazzeu, 2011, p. 164) defende. Para ele “a reflexão filosófica (com base nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de maneira fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional.”

Se, por um lado, a formação continuada dos professores, por meio do Pibid, é avaliada pelos envolvidos como um avanço, também constatamos um paradoxo, tanto nos depoimentos dos estudantes, quanto das supervisoras. O relato da estudante é sobre um certo medo da teoria:

Lembro que nas primeiras reuniões a gente percebia que tinha um certo medo dos professores supervisores, quando se falava na Pedagogia Histórico-Crítica. Um pouco por não entender o que era a teoria e também por não conseguir compreender como que se colocava aquilo na prática. E aí, também lembro desse dia que foi lá no auditório, que as professoras tinham que mostrar um plano de aula com a Pedagogia Histórico Crítica. Eu acho que as professoras ali conseguiram colocar de uma forma bem tranquila aquilo que era da teoria, mas colocaram na prática (G3E2, 2023).

Nesse sentido, Alves (1992, p. 64 *apud* Gatti *et al.*, 2014, p. 14), ao discutir o conceito limitado de prática que se prende ao senso comum, recorda que “é preciso assumir que a



prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido”. O medo da teoria por parte das supervisoras também foi relatado por outro estudante:

Lembro bem disso também, que foi a [...], a [...], a [...] e que a gente conhecia elas de outros lugares. E elas falavam do medo que tinham dessa parte teórica, porque na sala de aula elas desempenhavam muito bem o papel delas, só que quando chegava na parte teórica, de fazer o plano de aula, [...]. Lembro que vocês mandaram um livro pra gente ler, quando viram aquele primeiro livro, elas ficaram apavoradas (G3E3, 2023).

A fala de uma supervisora reforça o medo, a insegurança e, principalmente, a dificuldade em compreender a teoria, como aponta o relato:

Como foi difícil pra nós, professora! Analisando, agora, *nós saímos de uma teoria onde o aluno era o centro, o aluno escolhia [...]. Não funcionava exatamente assim na prática; mas, enfim, você tinha na tua cabeça que o aluno era o centro e depois entra outra teoria que você tem que ser o mediador daquele aluno [...]*; então, isso dá conflito dentro da gente mesmo e, além de tudo, tendo um material que ainda não te deixa claro uma visão para lado nenhum, porque o nosso material vai aqui um pouco, vai lá, então é complicado pra gente também assimilar (G1S2, 2023, grifo nosso).

Fica claro que a formação das supervisoras se deu sob um enfoque em que o papel do professor é secundarizado. O pavor das leituras, os materiais didáticos cujo fundamento teórico não fica claro e o aluno como o centro do processo e, sobretudo, responsável pelas próprias escolhas evidencia um currículo de formação inicial pautado nas agendas impostas pelos organismos multilaterais, em que a transmissão de conteúdos é negada duplamente: nem tarefa do professor, nem responsabilidade das instituições que o formam (Duarte, 2003). É por isso que, sob o nosso ponto de vista, além da insegurança diante de uma nova proposta de estudos e da apropriação das teorias, não se trata apenas do medo, mas de uma negligência da teoria que faz parte da política educacional, dos currículos e do cotidiano escolar.

Eu também achei que o Pibid foi um marco. Com a chegada das meninas, me vi numa situação de buscar mais do que eu já buscava e, principalmente, na questão da teoria porque, em muitos momentos, eu percebo que a gente sai da universidade, faz especialização mas [...] acaba se baseando mais na prática e naquela teoria mais limitada àquilo que você precisa para trabalhar com o teu aluno e você acaba deixando, em muitos momentos, de buscar mais embasamento teórico para continuar o teu trabalho (G1S1, 2023).

Nosso questionamento é sobre o significado e as consequências dessa postura de ‘deixar de buscar’ a teoria na prática docente. Ao refletir sobre os sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento, Moraes e Torriglia (2003) apontam que o relevo atribuído à



polissêmica ‘prática reflexiva’, como a proposta inspirada em Schön, leva a um ‘saber-fazer’ pragmático, até mesmo criativo, mas que restringe fortemente possibilidades mais amplas e críticas de conhecimento. A desarticulação entre teoria e prática tem sido apontada como um dos desafios para a formação inicial e continuada, conforme explicita a estudante em sua fala:

A gente observa também que essa relação faculdade-escola sempre tem os paradigmas; que se observa que muitas professoras adentraram no Programa mas comentavam: “*Lá na faculdade é uma coisa, mas no chão da escola é outra*”. Mas, a gente precisa ter essa luz teórica da faculdade para você estar lá no chão da escola; precisa desses clássicos para você conseguir abordar isso (G3E1, 2023, grifo nosso).

Saviani (apud Mazzeu, 2011) faz uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo se limita à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado, e que se revela na postura do professor que, no “chão da escola”, entende desnecessária a teoria. Ao mesmo tempo, a manifestação da estudante indica que a sua formação, fundamentada nos clássicos, permite o confronto à essa situação. O desafio, o paradoxo que é a formação continuada na rede pública de ensino também se evidencia:

Eu acho que na formação inicial a gente tem essa base sólida. Na formação continuada tem um limite muito grande, porque a gente fica naquilo que a gente vai buscar. Porque, se depender do outro, do Sistema, a gente sabe que aquela formação é limitada. *Em vez de ser uma formação continuada, ela é descontinuada.* [...] E é maciço, assim, na Rede, essa descontinuidade na formação. Então, na formação continuada, acho que é um desafio muito grande você ter uma formação mais crítica, a depender dos outros. Então, eu acho que fica muito a cargo nosso de se aperfeiçoar, de correr atrás de uma formação sólida (G3E2, 2023, grifo nosso).

O depoimento reacende o sinal de alerta sobre as vicissitudes do sistema no que se refere à formação inicial e continuada docente. Expõe a fragilidade, a desarticulação entre a teoria e a prática, o que põe em xeque o ser e o fazer docente. Ora, como podemos inferir a partir de Moraes e Torriglia (2003) teoria não é contemplação; a teoria é prática. A teoria é trabalho de pensamento e formar é ensinar a abstrair. E, para abstrair, precisamos da teoria; do contrário, ficamos no campo empírico. Separar teoria e prática favorece o mecanismo da dominação. Daí, a necessidade de repensar o projeto pedagógico, os currículos dos cursos de formação inicial, a formação continuada docente, posicionando-nos contrários às teorias que embasam a cisão entre elas e buscando a unicidade entre a teoria e a prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



O artigo teve o propósito de analisar a importância do estudo dos clássicos da educação e da PHC na formação inicial e continuada de professores, como também buscou analisar a contribuição das atividades de formação que ocorreram no Pibid Pedagogia e os impactos na formação e prática docente. Dentre as análises feitas, podemos verificar que a PHC aparece como fundamento teórico-metodológico da formação do pedagogo no PPC do curso e no Pibid; o estudo dos clássicos realizado durante o curso e nas atividades do Pibid permite que se reconheça o limite do senso comum, da prática desprovida de teoria e se avance para a compreensão mais aprofundada do ser e fazer docente. Assim, constata-se o princípio formativo do Pibid, que possibilita uma maior integração entre a teoria e a prática.

Contudo, muitos desafios ainda permanecem na formação inicial e continuada dos professores, sendo que um deles é a superação dos limites de circunscrever-se ao empírico. Atualmente, o país rediscute a implantação de novas diretrizes curriculares e novas medidas legais que afetam a formação de professores. Dentre elas podemos citar o novo ordenamento para o funcionamento da formação de professores em cursos ofertados na modalidade a distância, aumentando sua carga horária presencial, bem como, a avaliação do estágio curricular obrigatório. Apesar de alguns sinais de avanço, percebe-se que ainda há grandes lacunas na formação docente, aumentando os riscos do esvaziamento dessa formação.

Por isso, torna-se necessário repensar a formação de professores a partir de referenciais que possibilitem a análise das crises que a determinam. Os estudos aqui apresentados apontam que o Pibid, pensado em articulação com o projeto pedagógico do curso, fundamentado em base teórica sólida, tem um grande potencial formador dos atuais e futuros docentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O Trabalho Didático na Escola Moderna: Formas Históricas**. Campinas: Autores Associados, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro (Trad.). São Paulo: Edições 70, 2016.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

DERISSO, J. L. Construtivismo, Pós modernidade e Decadência Ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.) **Formação de professores: Limites Contemporâneos e Alternativas Necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 37-45.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas, SP: Autores Associados: 2016.



DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IFPR. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Palmas. 2017.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia Científica**: Teoria da Ciência e Prática da pesquisa. 14. ed. rev. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a Formação de Professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 2.ed. São Paulo, Expressão Popular: 2008.

MAZZEU, L.T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Pedagogia histórico crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

MORAES, M. C. M. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 337–357, maio 2004.

MORAES, M. C. M. de; TORRIGLIA, P. L. Sentidos do ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, M.C. M. de (orgs.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento de políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PANIAGO, R. N.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. da. O Pibid e a inserção à docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698190935>. Acesso em 25 nov. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T. (Coord.). **Filosofia da educação brasileira**. 3.ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.



SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

