



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS  
CIÊNCIAS.**

**O PIBID QUÍMICA EM QUESTÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO  
CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOS (AS) LICENCIANDOS (AS) EM  
QUÍMICA DA UFBA**

**SALVADOR/BA**

**2019**

**TEREZA CRISTIANE SOUZA DA CRUZ**

**O PIBID QUÍMICA EM QUESTÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA  
FORMAÇÃO DOS (AS) LICENCIANDOS (AS) EM QUÍMICA DA UFBA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, UFBA/UEFS, como parte obrigatória dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Área de concentração Ensino de Ciências.

Prof(a). Dr(a). Bárbara Carine Soares Pinheiro  
Orientadora

SALVADOR-BA

2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA PROGRAMA**  
**DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS**  
**CIÊNCIAS.**

**O PIBID QUÍMICA EM QUESTÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA**  
**FORMAÇÃO DOS (AS) LICENCIANDOS (AS) EM QUÍMICA DA UFBA.**

BANCA EXAMINADORA:

Prof(a). Dr(a). Bárbara Carine Soares Pinheiro - UFBA

Prof(a). Dr(o). Edilson Fortuna de Moradillo - UFBA

Prof(a). Dr(a). Joelma Cerqueira Fadigas - UFRB

Prof(a). Dr(a). Erivanildo Lopes da Silva – UFS

SALVADOR-BA

2019

“Veja,! Não diga que a canção  
Está perdida  
Tenha fé em Deus  
Tenha fé na vida  
Tente outra vez!

Beba! Pois a água viva  
Ainda tá na fonte  
(Tente outra vez!)  
Você tem dois pés  
Para cruzar a ponte  
Nada acabou!

Tente! Levante sua mão sedenta  
E recomece a andar  
Não pense  
Que a cabeça aguenta  
Se você parar  
Não! Não! Não!  
Há uma voz que canta  
Uma voz que dança  
Uma voz que gira  
Bailando no ar

Queira! Basta ser sincero  
E desejar profundo  
Você será capaz  
De sacudir o mundo  
Tente outra vez!

Tente! E não diga  
Que a vitória está perdida  
Se é de batalhas  
Que se vive a vida

Tente outra vez!

*Raul Seixas- Tente outra vez*

## AGRADECIMENTOS

Primeiro devo agradecer a Deus pela força, perseverança e resiliência, pelas alegrias e tristezas com seus devidos significados.

A minha orientadora Dra. Barbara Carine Soares Pinheiro, por ter aceitado me orientar, pela compreensão, pelas orientações e pelas conversas construtivas;

Aos meus pais Olímpio e Terezinha, por ter me colocado cedo no mundo das responsabilidades;

Aos meus filhos Caio e Clara, razões da minha existência presente, responsáveis pelas lutas que procuro enfrentar com cabeça erguida;

As minhas amigas, aquelas que são poderosas por natureza, “obrigado por fazerem parte da minha vida”; Muito Obrigada! Dui, Joba, Gel, Lau e Lú;

Aos meus professores e professoras do IQ/UFBA, Miguel, Graça, Edilson, Petronilio, Fred, Francisco (*In memoriam*), José Luís e demais, que sempre foram referência de conhecimento e profissionalismo;

A Prof<sup>o</sup> Luiz Alexandre e Prof<sup>a</sup> Djane pelo companheirismo, pela mão amiga, pelo incentivo e por me salvar nos momentos difíceis;

Aos meus colegas Prof<sup>a</sup> Rita Nano (dinda), Prof<sup>a</sup> Rita Cerqueira, Prof<sup>a</sup> Simone e Prof<sup>o</sup> Lucas, pessoas queridas, obrigado pelo incentivo e colaboração nos momentos difíceis;

Aos professores do mestrado, que me fizeram adquirir mais conhecimento nas aulas ministradas durante a condução desta pesquisa;

Ao meu companheiro Cardozo pelo suporte e incentivo;

A todos não citados aqui, mas que participaram de forma direta ou indireta do caminho por mim trilhado.

## RESUMO

**Cruz, Tereza Cristiane Souza da O PIBID QUÍMICA EM QUESTÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOS (AS) LICENCIANDOS (AS) EM QUÍMICA DA UFBA. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2019.**

A presente pesquisa se insere no campo da investigação na formação de professores para o Ensino de Ciências/Química, através do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Química tendo como referencial teórico a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e seus fundamentos teóricos metodológicos. Partiu-se das inquietações da pesquisadora quanto às concepções e ações que embasam estes licenciandos em relação a uma formação crítica. Desta forma, tem por objetivo geral investigar a apropriação da PHC pelos licenciandos (as) bolsistas do programa PIBID/Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) através das ações realizadas nas escolas. Para dar conta deste objetivo, realizamos revisão bibliográfica onde apresentamos um panorama da constituição histórica da formação de professores e a interface com as Políticas Públicas voltadas a esta formação, tomando como autores de referência: Bomeny (1994); Tanuri (2000); Xavier (2002); Nascimento (2004), Saviani (2004; 2005; 2009; 2011), Gatti (2009), Romanelli (2010), entre outros autores consagrados na área; procuramos trazer considerações sobre o PIBID como política pública, que promove a articulação do tripé acadêmico: pesquisa, ensino e extensão na formação de professores; as bases teóricas da PHC tomando como referencial as obras de Saviani, Gasparin, Duarte entre outros e levantamos considerações sobre as mudanças na formação de professores de química da UFBA. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso e para tratamento dos dados nos balizamos nos fundamentos teórico-metodológicos da análise de conteúdo. Foram utilizados como instrumentos entrevistas semiestruturadas e análise documental dos relatórios e planos de ações de seis sujeitos, bolsistas do subprojeto no PIBID/Química. As análises das entrevistas e dos documentos foram realizadas a partir de quatro categorias temáticas estabelecidas aprioristicamente, tendo por base nosso referencial teórico: identidade docente e formação acadêmica; formação docente crítica e PHC; o PIBID e identidade docente; compreensão dos fundamentos da PHC. Somam-se novas categorias de caráter não apriorísticos, que emergiram durante a análise dos dados: o papel do professor formador; a importância da práxis no PIBID; compreensão didático-metodológica da PHC; o papel do professor e da escola, relação entre ensino crítico e transformação social. Algumas das temáticas analisadas comportaram como sub-categoria: O PIBID como formação complementar. Quanto as principais conclusões que chegamos ao final da pesquisa é que o PIBID/Química se constitui um programa de relevância e com potencialidades a serem exploradas na formação de professores, tanto pela experiência que proporciona, como por apresentar novos aportes teórico-metodológicos, como a teoria crítica PHC; percebe-se também a resignificação quanto à identidade do licenciando (anda) com a profissão escolhida. A junção teoria-prática com os aportes teóricos da PHC mostram que o PIBID consegue complementar a formação destes estudantes dentro de uma perspectiva crítica, voltada para novas concepções de mundo. Para os pibidianos a compreensão desta teoria foi eficiente para prepara-los como docentes mais críticos, pois consideram que o uso da PHC nas suas ações no PIBID possibilita o ensino de química com criticidade, uma vez que promove novas mediações do conhecimento científico com o contexto social, pensando na transformação social.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores, Pedagogia Histórico Crítica, Ensino de Química, PIBID.

## ABSTRACT

**Cruz, Tereza Cristiane Souza da; HE CHEMICAL PIBID IN QUESTION: THE CRITICAL HYDROGIC PEDAGOGY IN THE TRAINING OF LICENSING (AS) IN CHEMISTRY OF UFBA. Master's Dissertation - Postgraduate Program in Teaching, Philosophy and History of Sciences, Federal University of Bahia / Feira de Santana State University, Salvador, 2019.**

The present research is inserted in the field of research in the training of teachers for the Teaching of Sciences / Chemistry, through the subproject of the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID / Química, with theoretical reference to Critical Historical Pedagogy (PHC) and its methodological fundamentals. It was based on the researcher's concerns about the conceptions and actions that support these graduates in relation to a critical formation. In this way, its general objective is to investigate the appropriation of PHC by the graduates of the PIBID / Química program of the Federal University of Bahia (UFBA) through the actions taken in the schools. In order to fulfill this objective, we carried out a bibliographical review where we present an overview of the historical constitution of teacher education and the interface with the Public Policies focused on this formation, taking as reference authors: Bomeny (1994); Tanuri (2000); Xavier (2002); (2004), Saviani (2004, 2005, 2009, 2011), Gatti (2009), Romanelli (2010), among other renowned authors in the area; we seek to bring into consideration the PIBID as a public policy, which promotes the articulation of the academic tripod: research, teaching and extension in teacher training; the theoretical bases of the PHC taking as reference the works of Saviani, Gasparin, Duarte among others and we raised considerations about the changes in the training of chemistry professors of UFBA. The research was based on the qualitative approach, in the case study modality and for the treatment of the data in the balizamos in the theoretical-methodological foundations of the content analysis. Semi-structured interviews and documentary analysis of the reports and action plans of six subjects were used as instruments, the subproject fellows in PIBID / Química. The analyzes of the interviews and the documents were carried out from four thematic categories established a priori, based on our theoretical reference: teaching identity and academic formation; critical teacher training and PHC; the PIBID and teaching identity; understanding of the fundamentals of PHC. New non-a priori categories of character emerged, which emerged during the analysis of the data: the role of the teacher teacher; the importance of praxis in PIBID; didactic-methodological understanding of PHC; the role of teacher and school, the relationship between critical teaching and social transformation. Some of the themes analyzed included as subcategory: PIBID as complementary training. The main conclusions that we reached at the end of the research are that the PIBID / Química is a program of relevance and with potentialities to be explored in teacher training, both for the experience it provides and for presenting new theoretical and methodological contributions, such as critical theory PHC; one can also perceive the resignification as to the identity of the licenciando (walks) with the profession chosen. The theory-practice junction with the theoretical contributions of the PHC show that the PIBID can complement the formation of these students within a critical perspective, aimed at new conceptions of the world. For the pibidians the understanding of this theory was efficient to prepare them as more critical teachers, since they consider that the use of the PHC in their actions in the PIBID allows the teaching of chemistry with criticality, since it promotes new mediations of the scientific knowledge with the context thinking about social transformation.

**Keywords:** Teacher Training, Critical Historical Pedagogy, Chemistry Teaching, PIBID.

## LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIATURAS

- ABE - Associação Brasileira de Estatística
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
- AERA - Associação Americana de Pesquisa Educacional
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATD – Análise Textual Discursiva
- BIRD – Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
- C& T- Ministério da Ciência e Tecnologia
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CONAE – Conferência Nacional de Educação.
- CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD - Educação à Distância
- ENCE- Escola Nacional de Ciências Estatísticas
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- HEM – Habilitação Específica do Magistério
- IBDT – Biblioteca digital desenvolvimento e tecnologia
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES - Instituição de Ensino Superior
- IESAL – Ensino Superior na América Latina
- IFES – O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
- INCLUIR – Programa de Acessibilidade na Educação Superior
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ISE- Instituto Superior de Educação
- IUFM - instituts universitaires de formation des maîtres
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC – Ministério da Educação

OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONU - Organização das Nações Unidas  
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores  
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PHC – Pedagogia Histórico Crítica  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos  
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROUNI- Programa Universidade para Todos  
REUNI – Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SCIELO – Biblioteca Eletrônica Científica Online  
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
TCH – Teoria do Capital Humano  
UB – União Brasileira de Educação e Ensino  
UDF - Universidade do Distrito Federal (atual UnB)  
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana  
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz  
UESP - Universidade Estadual Paulista  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFOB - Universidade Federal do Oeste da Bahia  
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UnB - Universidade de Brasília  
UNEB - Universidade Estadual da Bahia  
UNICEF - Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas  
USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	11
<b>2. APORTES TEÓRICOS</b>	22
<b>2.1- O PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.</b>	22
<b>2.1.1 A Formação Histórica dos (as) Professores (as) no Brasil: Algumas Considerações.</b>	26
<b>2.1.1.1 Formação de Professores na República.</b>	27
<b>2.1.1.2 Formação de Professores na Revolução.</b>	32
<b>2.1.1.3 Formação de Professores: Mudanças de Paradigmas.</b>	44
<b>2.1.1.4 Formação de Professores: Novas perspectivas.</b>	48
<b>2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: OS CAMINHOS DA TRANSIÇÃO.</b>	55
<b>2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UFBA.</b>	69
<b>2.4. O PIBID E SUA INTERFACE COM A FORMAÇÃO DOCENTE.</b>	76
<b>2.5. A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E SEUS FUNDAMENTOS.</b>	84
<b>2.5.1 A apropriação do materialismo histórico dialético na PHC</b>	87
<b>2.5.2 A Pedagogia Histórico Crítica na contraordem da modernidade.</b>	97
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	105
<b>3.1. Caracterização teóricos-metodológicas.</b>	105
<b>3.2. Contexto, Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.</b>	108
<b>4. ANALISANDO OS DADOS APRESENTADOS</b>	114
<b>4.1. IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO ACADÊMICA.</b>	115
<b>4.2. PERSPECTIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A PHC.</b>	119
<b>4.3. O PIBID E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.</b>	124
<b>4.3.1. O PIBID como formação complementar.</b>	131
<b>4.4. COMPREENSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PHC.</b>	134
<b>4.5. O PAPEL DOS PROFESSORES FORMADORES.</b>	139
<b>4.6. A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NO PIBID.</b>	142
<b>4.7. INVESTIGAÇÃO NOS RELATÓRIOS e PLANOS.</b>	146
<b>4.7.1. Compreensão Didático Metodológica da PHC.</b>	146
<b>4.7.2. Compreensão do papel do Professor e da Escola.</b>	148
<b>4.7.3. A relação entre transformação social e ensino crítico.</b>	150
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	153
<b>REFERÊNCIAS</b>	160
<b>APÊNDICES</b>	180

## 1. INTRODUÇÃO

“Vem, vamos embora, que esperar não é saber,  
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer”<sup>1</sup>.

A pesquisa aqui apresentada se insere no campo das pesquisas qualitativas que versam sobre as Teorias Críticas presentes na formação dos professores (as) de uma Universidade Federal especificamente no curso de licenciatura em Química da Bahia. Tendo por objetivo investigar como os (as) estudantes pibidianos (as) da licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem se apropriado da Pedagogia Histórico Crítica. Pretende-se abordar neste escopo, as bases teóricas da Teoria Pedagógica Crítica nomeada por Pedagogia Histórico Crítica, a formação de professores<sup>2</sup> e as políticas públicas direcionadas para esta formação, mais precisamente o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Química.

Elegemos o PIBID/Química como *locus* de investigação, pois este seleciona como bolsistas os estudantes que ingressam na licenciatura a partir do segundo semestre; sendo possível encontrar licenciandos em diferentes percursos de formação acadêmica dentro do currículo da licenciatura em Química da UFBA e que apresentam como vantagem a possibilidade de estarem inseridos no ambiente de trabalho em qualquer fase acadêmica do curso em questão. A perspectiva dos alunos a serem entrevistados já estarem exercendo atividades no ambiente escolar das escolas participantes do projeto, pode proporcionar maiores riquezas e evidências sobre o tema que desejamos investigar. Desta forma, consideramos este ambiente como ponto de convergência dos temas que intentamos desenvolver nossa investigação a fim de aprofundarmos conhecimento.

Para explicar os motivos que desencadearam o presente trabalho, peço licença para a para trazer inicialmente, uma narrativa pessoal sobre a aproximação com os referidos temas. Para isso, acredito ser necessária uma breve digressão sobre alguns pontos da minha história de vida, de forma que possam aclarar o que me moveu aos estudos para realização desta pesquisa.

Do ingresso na graduação aos dias atuais preciso admitir que muitas lutas se fizeram e continuam presentes, especialmente aquelas necessárias a manutenção das condições materiais objetivas que condicionam o ingresso e manutenção de uma estudante filha de pai trabalhador, adentrar em uma Universidade Pública bastante elitizada na década de 90. Por isso estudar e trabalhar ao mesmo tempo fez parte da minha realidade em todo meu percurso

---

<sup>1</sup> Trecho da música “*Caminhando*” composição de Geraldo Vandré.

<sup>2</sup> Neste trabalho estaremos utilizando os termos professores, licenciandos, pibidianos, etc. de forma generalista para ambos os gêneros, para não tornar a leitura cansativa.

acadêmico ainda quando jovem, por isso meu perfil como estudante apresentava um objetivo muito claro, precisava de um curso superior que me fizesse adentrar no mercado de trabalho com mais facilidade, como forma de melhorar minha qualidade de vida.

Confesso que a licenciatura em Química não foi minha primeira opção, não considerava que a profissão docente seria vantajosa em termos de retorno financeiro; não me achava apta para tal profissão; como também não enxergava a possibilidade desta carreira me dar boa empregabilidade<sup>3</sup>; sendo assim, optei por fazer o curso de Química Industrial na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em seguida, devido a alguns problemas de diferentes naturezas, especialmente coadunar o trabalho administrativo com a disponibilidade de algumas disciplinas do curso; resolvi fazer nova entrada na Universidade para cursar o bacharelado em Química, onde após concluir o mesmo em 2001, passei a atuar como docente em algumas escolas particulares.

Depreende-se desta situação, a necessidade de retornar para a universidade em busca de obter mais conhecimento quanto às necessidades da minha profissionalização, de forma que passo a cursar as disciplinas de educação para a conclusão do curso de licenciatura em Química em 2008. Disciplinas estas, que me oportunizaram vivenciar a sala de aula de algumas escolas públicas, que se apresentavam muito diferente das instituições particulares que eu vivenciara; Ao cursar as disciplinas de metodologia e práticas de ensino pude experienciar situações do cotidiano escolar de instituições públicas que me despertaram para a intensa e real necessidade de uma maior preocupação com as questões voltadas para a educação pública.

O contato com colegas da graduação que já estavam como efetivos nas escolas que atuei, além de me auxiliar muito na minha práxis, também me conscientizaram sobre o “mel e o fel” da carreira docente, além de outras situações ocorridas, que foram suficientes para me aclarar o quanto a academia estava distante da formação do estudante para uma práxis efetiva, sobre a importância da Universidade Pública, sobre a necessidade de mudanças na formação do licenciando e o papel da educação como agente transformador, dentre outras coisas.

Neste mesmo ano, ingressei como professora de química para o ensino médio profissionalizante em uma instituição de ensino público, onde continuo atuando como docente efetiva até a presente data. Toda minha trajetória acadêmica em simbiose com minha história de vida culminaram em muitas reflexões a respeito da profissão que exerço a mais de uma década e sobre a qual considero que todos os caminhos me levaram a esta profissão.

---

<sup>3</sup> Neste período o primeiro complexo petroquímico da Bahia (COPEC) estava em franca expansão, absorvendo mão de obra de outros polos como o complexo Industrial de Aratu em diversas áreas como: química, petroquímica, fertilizantes, celulose, automotiva, plásticos, química fina, Metalurgia.

Tenho como premissa da profissão docente, procurar exercer da melhor forma o papel de mediador do conhecimento científico na escola, considero uma condição precípua do fazer docente. Mesmo não sendo uma profissão valorizada socialmente, sua base fundante consiste na obrigação de transmissão do saber que se configure não apenas como agente transformador do estudante como também de toda a humanidade.

Entendo que, enquanto parte de uma totalidade complexa que é o sistema educacional brasileiro, no qual estou inserida por todo este tempo, precisamos estar em constantes reflexões e questionamentos sobre como transmitir o conhecimento científico de forma adequada para que os estudantes possam reverberar estes em suas vidas. Neste interim, venho procurando inserir a pesquisa como um caminho para enfrentar alguns problemas que emergem no espaço escolar, muitas vezes estes surgem de forma espontânea e inesperada e/ou são demandadas pelas necessidades da sociedade na qual estamos inseridos.

Neste processo de profissionalização a busca por respostas a questões como: busca por qualidade, quantidade de alunos, processos inclusivos, excesso de atividades extras, evasão, falta de materiais didáticos, estruturas precárias, dentre outras, que emergem no ambiente escolar. Além destes, apresentam-se principalmente os fatores diretamente ligados ao processo de ensino-aprendizagem, que requerem por parte dos professores novas apropriações, novas metodologias, bem como os embasamentos teóricos necessários ao fazer docente;

Considero importante enquanto papel profissional, a busca pela pesquisa e qualificação como forma de caminhos assertivos para promover o crescimento e obtenção de novos conhecimentos, fatores preponderantes para estarmos coesos com as necessidades desta sociedade movente, que está em constante transformação e a escola em sua completude não pode estar distanciada desta.

Não raro estamos imersos em processos alienantes, conforme expos Marx (1844)<sup>4</sup>, condizente com a precarização do trabalho na sociedade capitalista, que inexoravelmente nos desapropria da condição de conseguirmos enxergar novas possibilidades para a conjuntura sócio-econômica e estrutural que vivemos; muitas vezes somos direcionados para atendermos de forma acrítica aos chamados para novas modelagens e ordenamentos dentro da necessidade desta sociedade, desconsiderando as precípua necessidades do sujeito. Por isso, o trabalho como categoria fundante do homem, que deveria ser parte de sua totalidade, que deveria nos fazer libertos para alcançarmos novas condições de vida dentro da sociedade é o mesmo que

---

<sup>4</sup> Karl Marx, Manuscritos Econômico-Filosóficos. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscritos/index.htm>. Acesso em 13/06/2018.

nos faz ficar inertes, obtusos e obsoletos e, portanto, alienados frente às questões necessárias para a completude da nossa existência.

Em busca de compreender estas questões relacionadas à minha vida e atinentes a profissão por mim escolhida, procurei retornar a Universidade, por considerar o *locus* do conhecimento, para “beber” na fonte capaz de promover melhor entendimento sobre o fazer docente e a educação de forma abrangente. A aproximação da Pós-graduação ocorre na forma de aluna especial, escolhendo as disciplinas que me fizessem aprofundar o conhecimento nos temas de educação e formação de professores, em busca de saciar e suprir a falta de conhecimento mais profundo sobre nossa sociedade movente, que não nos permite mantermos estagnados devido ao risco de nos tornarmos superados.

Destarte, deparei-me com a Teoria crítica na formação de professores através da Pedagogia Histórico-Crítica, em uma disciplina cursada como aluna especial na Pós Graduação em História, Filosofia e ensino de Ciências ofertado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Na imersão das leituras desta Teoria Pedagógica encontrei o aporte para continuar acreditando na escola, na importância do seu papel social, na importância da transmissão do saber elaborado construído historicamente e na valorização da profissão por mim escolhida, como importante papel na transmissão e assimilação dos conhecimentos necessários para a formação de uma sociedade melhor.

Tomei como pretensão desafio aprofundar no conhecimento desta Teoria crítica e assim ingressei no curso de Mestrado objetivando produzir algo que trouxesse maiores contribuições não apenas a minha pessoa, mas que pudesse servir como novas possibilidades na formação de professores de modo que estes possam enxergar a necessidade de mudança atitudinais e profícuas frente aos diferentes status que a educação tem perpassado ao longo da existência da nossa sociedade.

Nesta incursão no ambiente acadêmico da Universidade, fui agraciada com a presença em sala de diversos colegas licenciandos em Química, que me trouxeram muitas informações sobre o novo currículo da licenciatura em Química da UFBA, além dos seminários que me enriqueceram de informações sobre diversas temáticas, dentre estas o programa de bolsas para iniciação a docência (PIBID), que apareceu como ponto de partida para elaboração de algumas pesquisas. Embora não tenha vivenciado o PIBID durante a minha graduação, já havia verificado a preciosa eficiência deste programa nas apresentações de trabalhos em congressos e encontros relacionados à formação de professores, considerada como política

publica que contribuiu e contribui de forma inigualável para a formação de professores em diferentes áreas.

Tais fatos despertaram meu foco, no sentido de orientar uma pesquisa que me levasse a obter maior aprofundamento sobre a teoria crítica conhecida por Pedagogia Histórico Crítica e sua inserção na licenciatura em Química da UFBA no contexto do PIBID/Química, nossa investigação procura entender de que forma estes elementos podem estar interligados; depreendendo assim na produção desta pesquisa, que se constitui um novo olhar para a formação de professores embasado em uma Teoria crítica, como pretensa forma de empoderar o profissional docente em toda sua completude, tomando como perspectivas a possibilidade de mudanças no sentido pessoal dos sujeitos aprendentes, em vias de alcançar transformação da sociedade como um todo.

Diante do exposto, consideramos relevante a realização desta pesquisa, tendo por premissa somar com as pesquisas que seguem na linha crítica no campo da formação de professores, por considerarmos um caminho possível para integralizar o conhecimento científico ao desenvolvimento do homem consciente da sua humanidade. Com esta pretensão elegemos como problema a ser investigado: Como os estudantes pibidianos da licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem se apropriado da Pedagogia Histórico Crítica?

Diante desta questão de pesquisa surgiram alguns questionamentos, que pretendemos responder a partir da realização desta investigação: Como os estudantes do PIBID/Química compreendem a presença da teoria pedagógica Histórica Crítica na sua formação? Como a Pedagogia Histórico Crítica pode embasar a formação de licenciandos críticos? Como as ações desenvolvidas pelos alunos do PIBID/Química refletem a apropriação dos fundamentos teóricos- metodológicos da PHC?

No desenvolvimento da presente pesquisa algumas questões foram afloradas, especialmente aquelas que tratam da formação docente e das políticas públicas para a melhoria desta formação. Percebe-se que nos últimos anos, uma crescente repercussão de notícias, em diferentes meios de comunicação<sup>5</sup>, que trazem interpretações de dados avaliativos da educação brasileira, realizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e pelo Instituto Nacional

---

<sup>5</sup><https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-ocde-e-a-tragedia-educacional,70002499879>.  
<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/12/07/por-que-o-brasil-vai-mal-em-avaliacao-do-pisa-especialistas-respondem.htm>;  
<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,brasil-esta-entre-os-piores-do-mundo-em-avaliacao-de-educacao,10000092814>. Acesso 28/03/2019.

de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>6</sup> que são orientados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>7</sup> mostrando que, apesar do investimento na educação terem crescido ao longo dos anos, os dados sugerem deficiências quanto ao aprendizado em diferentes níveis de escolaridade e discrepâncias da educação brasileira em relação a outros países do mundo quando se leva em consideração alguns indicadores<sup>8</sup>.

Como fator relevante quanto a estas avaliações, pode-se destacar o encaminhamento das políticas públicas governamental, que se engendram no sentido de melhorar o fator denominado qualidade da educação, buscando atingir especificamente a formação de professores como “mola” mestra para desencadeamento de um novo front de qualidade educacional.

A preocupação em melhorar a qualidade da educação tem sido crescente no Brasil, os investimentos, políticas públicas e as reformas, têm se direcionado para o atendimento das diferentes demandas da educação em vários níveis; procurando aumentar o número de ingressantes nos cursos de licenciatura, buscando melhoria da qualificação dos professores em serviço e melhorar os currículos de formação em vistas de adequar a profissão docente para se efetuar mudanças no país (EVANGELISTA; TRICHES, 2015).

A educação escolar tem mudado ao longo dos anos e sofrido diversas transformações especialmente no âmbito dos construtos teóricos para o desenvolvimento humano. Muito embora, tais mudanças ainda não estejam no caminho que se depreenda como importante para responder as necessidades do sujeito como aprendente neste processo, as teorias educacionais passam a ser ferramentas de adequação da escola as necessidades da sociedade que vivemos.

Como a sociedade brasileira vive a égide do capital é considerável entender que as escolas e todos os seus aportes, que fazem parte desta totalidade, não podem estar alheios às necessidades de uma sociedade capitalista. Dessa forma, tudo se encontra ancorado na

---

<sup>6</sup> A matrícula do ensino médio segue a tendência de queda observada nos últimos anos que se deve tanto a uma redução da entrada proveniente do ensino fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 14,2% de 2013 a 2017) quanto pela melhoria no fluxo no ensino médio (a taxa de aprovação do ensino médio subiu 2,8 p.p. de 2013 a 2017).(INEP, 2017)

<sup>7</sup> No Brasil aumentou a parcela de sua população com um diploma de ensino superior, embora esse aumento venha ocorrendo em um ritmo lento. São apenas 4 pontos percentuais de diferença entre o percentual de diplomados do ensino superior para a faixa etária de 55 a 64 anos e a faixa 25 a 34 anos de idade. Entre 2009 e 2013, a parcela da população com idade entre 25 e 64 anos que concluiu o ensino superior aumentou 3 pontos percentuais, alcançando 14% em 2013. Esse nível de conclusão do ensino superior está bem abaixo da média OCDE de 34%, assim como abaixo das taxas de outros países latino-americanos, como o Chile (21%), Colômbia (22%), Costa Rica (18%) e México (19%). (OECD, 2015).

<sup>8</sup> Os dados do PISA (2015) com avaliação de alunos na área de Matemática, Leitura e Ciências indicam que houve uma queda do Brasil no ranking mundial, pois ocupou a 63ª posição em ciências, a 59ª em leitura e a 66ª colocação em matemática.

perspectiva dos ideários neoliberalistas conforme pontua José Luís Derisso e Rita de Cássia Duarte (2017)

Essa orientação vem se impondo desde o início da Reforma do Estado na metade da década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, cuja origem no plano internacional deve ser situada num contexto social e econômico mais amplo, face às mudanças conjunturais ocorridas em função da chamada reestruturação produtiva do capital, a partir do final da década de 1970, na retomada do liberalismo (neoliberalismo) com as crises do chamado “socialismo real” e do estado de bem estar social (WelfareState). [...] As políticas de Reforma do Estado decorrem das orientações do chamado “Consenso de Washington” expresso num documento produzido pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial juntamente com o Departamento de Tesouro dos Estados Unidos com o fim de implementar nos países tidos como “em desenvolvimento” ou “emergentes” o enquadramento de suas administrações e economias às necessidades e pretensões do capitalismo internacional na perspectiva do ideário neoliberal (p.1170).

Assim, a educação subsidiada pelos interesses do capital, procura manter um padrão de formação especificamente voltado para o preenchimento de diferentes postos de trabalho, para as diferentes classes como forma de manutenção da ordem social vigente. Nestes entremeios, se confundem apropriadamente as necessidades da formação humana para o capital ou para além deste; é importante ter consciência, segundo Gaudêncio Frigotto (2006) ainda que a educação e a escola, na sociedade capitalista moderna, tenha seu papel de reprodução das relações sociais dominantes, a mesma não se reduz a isso.

Entretanto, devemos considerar que, para o alcance de tal consciência, é necessário compreender o modo como a educação foi construída historicamente na sociedade capitalista e seu papel mediador, é preciso entender o fenômeno educativo e suas leis gerais para compreendê-la como expressão sintética de múltiplas determinações e relações diversas (SAVIANI, 2012).

Assim, não se constitui tarefa fácil arrefecer as ideologias pedagógicas que se encontravam arraigadas nos currículos de formação docente tendo como proeminência a formação de indivíduos voltados para um saber produtivo, que responda a necessidade de empregabilidade, que comunga habilidades e competências, que se adequem facilmente as necessidades do mercado, que sejam flexíveis, pragmáticos, eficientes e competitivos sob a dominância de Teorias Pedagógicas do “aprender a aprender” segundo Newton Duarte (2008)

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação dos indivíduos aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2008, p. 12).

Para emprendermos um possível desvelamento dos condicionantes aos quais todos os sistemas sociais, estão sendo fortemente influenciados pelos ideários neoliberais, que imprimi no individuo, a culpabilidade pelos inúmeros problemas socioeconômicos e estruturais, tais como: falta de emprego, falta de comida, falta de moradia, dentre outros; devemos tomar por desafio propiciar uma formação de professores que esteja alicerçada por uma teoria que possa investigar o amago das relações sociais da sociedade contemporânea; que promova o ato educativo desvencilhado da neutralidade; que promova o censo crítico e a consciência crítica não esvaziada; que promova uma formação omnilateral<sup>9</sup>, que o possa conduzir o homem a reconhecer-se como sujeitos político por natureza.

Para Ligia Martins (2010) existe uma necessidade urgente de um modelo formativo que procure centrar a construção do conhecimento no sentido de desvelamento da pratica social, que possa promover questionamentos sobre a realidade fetichizada e alienada imposta aos indivíduos, a fim de superar os princípios que têm “norteados a formação escolar, em especial a formação de professores” (p.20).

A formação de professores já se consolidou um campo de pesquisa autônomo na área de educação (BRZEZINSKI, 2006; ANDRÉ, 2010; SOARES, CUNHA, 2010; GATTI, 2013, 2014; ROMANOWSKI, 2013; PINHEIRO, 2016; HAUSCHILD, 2016). Estas, exprimem a capilaridade que o tema alcançou, mostrando que o movimento é ascendente em busca de dados que imprimam maior visibilidade e mais qualidade no processo educacional. As pesquisas em formação de professores imergem em um contexto complexo, que está em constante movimento e transformação, especialmente ao se reconhecer que o trabalho docente requer uma série de conexões entre os diferentes saberes que compõem as dimensões teóricas e práticas do ato educacional.

Estes saberes docentes são múltiplos e devem estar sob o escrutínio de uma teoria, que verse em seus pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos pela valorização do homem emancipado e consciente de sua individualidade e de seu importante papel social. Acreditamos que os saberes docentes que compõe o ato educativo devem apontar caminhos de mudança e transformação social, levando em consideração as bases constitutivas da sociedade

---

9 Em Manuscritos econômico-filosóficos (MARX, 2004) a perspectiva de superação da dominação de uma sociedade capitalista se sustenta a partir da formação para emancipação que esta condicionada a união do trabalho produtivo com a instrução logo; “O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana, seu comportamento para com o objeto é o acionamento da efetividade humana” (p. 108).

sob o domínio do capital, “onde o trabalho é predominantemente meio de potenciar os processos de exploração e de alienação” (FRIGOTTO, 2017, p.511).

Por entendermos que o processo educacional precisa ter sentido e dar sentido a vida humana; que deve proporcionar a apropriação do conhecimento científico de forma a elevar o desenvolvimento deste homem para uma nova sociedade, assim a formação de professores deve promover a reestruturação do pensamento humano em vias de suplantar as teias construídas pelas pedagogias do “aprender a aprender”, advogamos que a formação de professores deve ser fundamentada por bases teóricas que se enquadrem nos paradigmas das teorias críticas, como a Pedagogia Histórico Crítica.

Consideramos que esta teoria pedagógica pode subsidiar o ato educacional em toda a sua concretude, pois sustenta uma nova forma de pensar, tanto do professor quanto do aluno. Seus pressupostos teóricos metodológicos possibilitam ordenar o pensamento humano no entendimento das relações deste com a natureza e com o trabalho, de forma dialética e historicamente constituída, considerando que o homem transforma a natureza e por ela é transformado a partir da mediação do trabalho (SAVIANI, 2011).

Podemos verificar que tem sido crescente, o número de pesquisas que se somam ao campo de formação de professores da área de ciências naturais utilizando a PHC como referencial teórico (SANTOS, 2005; ANUNCIAÇÃO, 2012; KASPCHAK, 2013; BALZAN, 2014; PINHEIRO, 2016) tomando por importante ressignificar o conhecimento científico a partir de relações teóricas com o cotidiano de forma mais crítica e significativa, ressaltando a efetividade desta teoria e do seu processo didático metodológico no sentido de formar professores de ciências com concepções mais ricas tanto dos conhecimentos específicos de sua área de trabalho como das relações sociais vigentes na sociedade capitalista.

Assim, entendemos que a formação docente deve tomar o partido da educação como premissa de luta para uma sociedade mais justa, para a igualdade de direitos e que siga o caminho da promoção da emancipação de todos e para todos, por isso apostamos que a PHC possa mostrar novos rumos para a formação de professores de química, uma vez que as demais teorias pedagógicas não se mostram tão propositivas quanto à libertação da sociedade do embotamento intelectual na qual esta tem se encontrado imersa ao longo dos tempos.

Levando em consideração as ideias apresentadas ao longo desta introdução, desenvolvemos a presente pesquisa de abordagem qualitativa, cujo design experimental se enquadra na modalidade estudo de caso, onde serão utilizados como técnica a análise documental e entrevistas semiestruturadas, tendo por base os construtos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico Crítica em busca de respondermos a nossa questão

inicial: Como os estudantes pibidianos da licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem se apropriado da Pedagogia Histórico Crítica?

A partir da questão apresentada e do nosso objetivo geral: investigar a apropriação da Pedagogia Histórica Crítica pelos licenciandos/as bolsistas do PIBID/Química da Universidade Federal da Bahia. Delineamos os seguintes objetivos específicos: 1- Investigar como bolsistas do PIBID/Química licenciandos (as) em química da UFBA compreendem os princípios teóricos da PHC; 2- Investigar a apropriação por incorporação da PHC pelos bolsistas PIBID através de suas ações como docentes nas escolas em que atuaram.

A escolha de um estudo desta natureza segue no sentido de avançar o processo educacional em busca de alcançar novas formações educacionais que possam garantir a emancipação humana. O referencial teórico abordado partiu do entendimento que ele nos permite delinear parte de uma totalidade, onde se enquadra nosso objeto estudado na pesquisa. Nesse sentido, foi necessário revisar os termos onde, as relações entre trabalho e educação estariam calcadas no materialismo histórico-dialético. Para tanto, analisamos os textos de Saviani, Lombardi, Duarte, Frigotto, Martins, dentre outros autores que seguem nesta linha para nos ajudaram a traçar uma contextualização para a formação de professores a partir da centralidade do trabalho na constituição do homem como ser social.

Para realizarmos este trabalho, pesquisamos sobre a formação de professores na perspectiva crítica. Como esse referencial ainda não se encontra muito conhecido, e visando responder o nossa questão problema, os nossos questionamentos e contemplar o objetivo proposto de pesquisa, estruturamos esta dissertação da seguinte forma:

Neste **primeiro capítulo** introduzimos o trabalho buscando explicitar o problema da investigação e seus objetivos, bem como as principais indagações e inquietações que justificam o desenvolvimento do estudo. No **segundo capítulo** buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica como forma exploratória das fontes primárias (documentos oficiais) disponíveis e fontes secundárias obtidos em trabalhos acadêmicos produzidos a partir da historicidade da formação de professores no Brasil; a delimitação da pesquisa foi estabelecida a partir dos marcos teóricos trazidos por Demerval Saviani, uma vez que o mesmo é o autor e precursor da teoria pedagógica a qual tomamos por referencial basilar; consideramos que o materialismo histórico foi o norte desta delimitação a partir das significativas mudanças nas legislações brasileiras, ordenadas pelo contexto sócio- históricos macros estruturantes, que envolveram a sociedade em espaços tempos diferentes. Procuramos referenciar a formação de professores de Química da UFBA em espaço-tempo diferentes até os dias atuais, a conjugação do PIBID/Química enquanto política para a formação desses professores e abordamos a PHC

como nosso referencial teórico e suas bases no materialismo histórico dialético. **No terceiro capítulo** procuramos dissertar sobre a metodologia proposta para a construção desta pesquisa, o contexto da pesquisa que compõe os critérios propostos para análise e os dados coletados; no **quarto capítulo** procuramos discorrer sobre análise dos dados a luz do referencial teórico assumido e no **quinto capítulo** encerramos o trabalho com as considerações finais.

## **2. APORTES TEÓRICOS**

### **2.1. O PANORAMA DA FORMAÇÃO DOCENTE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.**

Acreditamos ser importante ao iniciarmos nossa pesquisa no campo da formação de professores, fazermos reflexões sobre a trajetória histórica no qual este campo se constituiu, o que nos remete a fazermos digressão sobre o tema escolhido. Se tomarmos como perspectiva a passagem do século XX para o século XXI, podemos verificar que ocorrem mudanças bastante significativas no mundo em termos macroeconômicos, onde a globalização institui-se como a nova ordem mundial, trazendo para o Brasil perspectivas de mudanças no campo da educação demandadas pela necessidade de crescimento e desenvolvimento, tendo por modelo de apreciação uma grande valorização do capital universal e individual perpetrado como instância de poder.

Neste período de vários embates ideológicos e mudanças conceituais, o capitalismo expressa-se de forma avassaladora, ditando os tramites que permeiam a vida social, bem como a educação e toda a cadeia complexa que está consubstanciada nesta. Todas essas reflexões passaram a ter expressividade de estudo possibilitando através das pesquisas realizadas pela historiografia da educação, entender como os profissionais da educação ainda hoje se dedicam ao processo de transmissão do conhecimento.

Na visão de Demerval Saviani (2008), pesquisar sobre a História da história da educação, se constitui como uma reconstrução cognitiva necessária do processo de desenvolvimento da educação, discorrendo sobre isso da seguinte forma:

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica (SAVIANI, 2008, p.151).

A história da formação de professores está consubstanciada na história da educação de forma intrínseca e indissociada, logo entender sobre a formação de professores se coaduna como necessário para o entendimento sobre educação. Como educador e filósofo, Demerval Saviani chama atenção para as situações recorrentes de esquecimentos que subvertem os cursos de formação de professores, que se constitui na perda da memória histórica, por isso chama atenção para este processo ressonante;

cabe-nos lembrar aos educadores e a toda a sociedade do país aquilo que, embora presente em sua prática cotidiana tende a ser sistematicamente esquecido: que a situação na qual o trabalho educativo se processa, os avanços e recuos, os problemas que os educadores enfrentam são produtos de construções históricas. Nessa condição, sofrem, por um lado, as determinações do passado; mas, por outro lado, assim como a educação anterior foi produto da ação dos que nos precederam, nós, educadores atuais, também temos a prerrogativa de agir sobre o presente e mudá-lo os rumos (ibidem, p.151-152).

Destarte este pesquisador ao discorrer sobre a história da educação no Brasil, produz uma reflexão sobre alguns momentos desta que considera como marcos decisório para a formação de professores em nosso país, consoante a diferentes mudanças pelas quais transpassou a sociedade em termos de reestruturações políticas, econômicas e sociais.

As mudanças na educação foram empreendidas pelos diferentes governos que se instauraram no país, desde o processo da colonização até pós-independência através de reformas e políticas educacionais (SAVIANI, 2005), em seu texto *‘História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos’*, o autor elege como referencial, as mudanças políticas e sociais importantes que sofreram influência estrangeira e que direcionaram as tomadas de decisões e as ideias pedagógicas no Brasil, provocando mudanças no plano educacional e formacional dos profissionais de educação, que segundo o mesmo, se perpetuam até os dias atuais.

Diversas pesquisas que versam sobre a história de formação de professores no Brasil (TANURI, 2000; FREITAS, 2002; SAVIANI, 2005, 2009; ROMANELLI, 2010; PEREIRA, 2014; DE PÁDUA RIBEIRO, 2015) discorrem sobre as fases históricas, documentos e leis que regulamentaram a formação de professores. Nestas pesquisas podemos encontrar fatos históricos que seguem uma linha do tempo que sequenciou uma série de leis e decretos governamentais voltados à educação que sugerem novos ordenamentos para a formação de professores.

Não discordando das considerações históricas ocorridas no Brasil nos devidos espaços-tempos definidos pela historiografia brasileira, Demerval Saviani (2005) tece considerações sobre alguns momentos nesta história, que se apresentaram como “momentos decisivos” (p.11) no sentido de mudanças na perspectiva formativa de profissionais para o exercício da educação. Destacando os três como: a reforma da escola Normal de São Paulo em 1890; as reformas de 1932 com criação da Universidade de Brasília e a criação da habilitação do magistério ocorrida pela mudança na legislação para ensino superior ocorrido em agosto de 1971.

Para o autor, estes momentos se destacam pela mudança na perspectiva pedagógica de formação docente, pois antes das reformas das escolas normais, os princípios formativos eram definidos para atuação nos colégios de ofício, onde prevalecia o aprender fazendo, e as universidades se dedicavam aos intelectuais que “formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas” (SAVIANI, 2009).

Para Jose Claudinei Lombardi (2003) tomando como referência a sua longa experiência no campo da História da Educação, falar de historiografia da educação se constitui da seguinte maneira:

O conteúdo que o termo foi assumindo, entendo que também ele comporta encaminhamentos analíticos diferenciados e que decorrem das opções teóricas metodológicas dos historiógrafos. No meu entendimento, as análises mais esclarecedoras tendem a se distanciar da ênfase na narrativa da produção histórico-educacional para o teórico-metodológico que embasam as pesquisas. Ambas as abordagens são ensejadas pelo termo historiografia: [...] Em outras palavras, por um caminho, a produção científica é classificada e descrita a partir das delimitações e opções formais dos pesquisadores (tema, período, fontes, etc.); pelo outro, prevalece a fundamentação ontológica e gnosiológica que dá sustentação às opções dos pesquisadores, colocando-se ênfase no que se convencionou chamar de problemática dos paradigmas epistemológicos (LOMBARDI, 2003, p. 8).

Tais colocações feitas por Lombardi tomam como base diversos trabalhos apresentados no campo da pesquisa historiográfica relacionada à história da educação, pois considera que esta, ao tornar-se disciplina e apresentar status científico, estará invariavelmente submetida ao cientificismo próprio das raízes positivistas e seus diferentes matizes, por isso, prefere adotar como pressuposto, que a história da educação sempre toma por atividade de investigação um objeto que concerne na própria educação; Destarte criam-se métodos e teorias próprias da pesquisa na ciência da História, desta forma Lombardi (2003) explicita:

Tal como observado para a História, também a historiografia implica e pressupõe o uso de métodos e teorias que alicerçam o processo e o resultado da construção do conhecimento historiográfico. Em linhas gerais, acho que existem no âmbito da pesquisa historiográfica as mesmas concepções e tendências que incidem no fazer científico do historiador, ou seja: - positivistas - com suas tendências científicas, neopositivistas e mesmo transpositivistas; - fenomenológicas – sendo suas principais tendências a própria fenomenologia, a hermenêutica, o culturalismo, o existencialismo, o antipositivismo e a arqueogenealogia; - dialéticas e suas três grandes tendências: a continuidade da dialética idealista (hegeliana), a dialética marxista e a dialética negativa (da Escola de Frankfurt). Seguramente, destaque especial merece os vários ecletismos produzidos no âmbito da pesquisa histórica e historiográfica no Brasil (ibidem, p.9).

Assim, pesquisas no campo da educação que tratam da formação de professores tanto na linha histórica ou historiográfica tem se configurado como perspectivas de trazer novas

interpretações e sentidos para este campo de investigação, se fazendo presente até os dias atuais. Conforme pontua Azevedo et. al. (2012), é possível verificar que, mesmo com a constante presença de pesquisas da área de educação sobre a formação de professores com diferentes viés e itinerários de pesquisa, o tema continua sendo atual. Poucas mudanças foram empreendidas nos modelos de formação dos educadores, apesar do montante destas realizadas nos últimos 40 anos, mantendo uma historicidade de poucas movimentações de mudanças reais em termos de superação das verdades absolutas e rompimento do idealismo dominante.

Tal constatação reflete-se também, na pesquisa realizada por Larroca e Tozetto (2016) sobre o tema formação de professores em dissertação de uma pós-graduação em educação, concluindo que apesar de extenso número de dissertações sobre a formação de professores, a categoria história da formação de professores teve uma baixa representatividade nas dissertações analisadas, sendo pouco significativo nas dissertações no período entre 1996 e 2012. Conforme Marli André (2010) ao eleger este objeto de pesquisa para investigação “não se deve tomar por base apenas uma das pontas do processo de formação como as representações, os saberes e práticas formativas sem articula-los aos contextos que surgiram, as circunstâncias que foram produzidas” (p.176) e as medidas que foram tomadas para a formação da docência.

A partir de tais considerações, pretendemos enveredar nossa pesquisa pelo caminho teórico da pesquisa bibliográfica sobre a formação de professores no Brasil, como um resgate histórico necessário para entendermos que tal processo sirva para ampliar nossa compreensão das condições históricas que influenciaram a carreira docente na categoria espaço-tempo do Brasil.

Para promover tal empreendimento, imergimos na historiografia brasileira que foi publicizada em diferentes períodos por pesquisadores como: Bomeny (1994); Tanuri (2000); Gadotti (2004); Nascimento (2004), Saviani (2004; 2005; 2009; 2011), Gatti (2009), Romanelli (2010), Freire (2012); Hilsdorf (2013), dentre outros; por considerarmos que reconhecer a dialética exibida nos relatos através dos tempos e presentes nas pesquisas historiográficas se sustenta por condição *sine qua non* para estabelecermos um conhecimento adequado sobre a evolução da educação e do processo formativo dos educadores.

Utilizamos os aportes literários dos autores supracitados, por abordarem as configurações históricas que dominaram as propostas pedagógicas basilares da formação de professores no Brasil. Partiremos destes pesquisadores como balizares para investigar a diversidade das conexões entre educação e formação de professores. Trataremos de empreender um processo dialógico para construção de um melhor conhecimento sobre o tema

formação de professores, configurações atuais de formação e concepções ideológicas que dominam os currículos atuais.

Neste percurso, procuramos elaborar nosso discurso através de uma abordagem histórico-crítica de momentos históricos, a fim de elucidarmos algumas questões relativas às propostas pedagógicas que sempre alimentaram o círculo vicioso de desestruturação da educação, em prol do exercício de políticas de dominação e de coesão com o sistema macro econômico vigente; promovendo o domínio do conhecimento não socializável a fim da prevalência da ordem social vigente.

Por considerarmos que pretendemos dialogar com os aspectos teóricos metodológicos que influenciaram a formação docente, tomaremos por recorte historiográfico da formação profissional dos educadores no Brasil, os três momentos delimitados por Saviani (2005) aliados aos fatos contemporâneos que consideramos ser importantes para este campo de pesquisa. A proposta é buscar maior conhecimento sobre as condições postas na formação de professores atualmente.

### **2.1.1 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DOS (AS) PROFESSORES (AS) NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.**

No Brasil, as transformações ocorridas no processo de transição para superação do feudalismo em vistas a solidificação do capitalismo, trouxeram modificações diversas no sistema político, econômico e social como uma nova ordem global. A amplitude do capital já se aprazia com voracidade pela cultura e sociedade europeia, como consequência imanente da modernidade oriunda das crises econômicas pós-Revolução Industrial, se difundindo aos países ocidentais como o Brasil (MARIUTTI, 2004).

Como reflexo das rupturas vivenciadas no mundo inteiro, a Educação no Brasil<sup>10</sup> inicia-se sobre a égide do governo quando se atribuiu a administração para as Províncias, estas estiveram desobrigadas de tal formação até o ato Adicional de 1834<sup>11</sup>, onde foi instituída a descentralização do ensino geral e conferiu as Províncias o dever de legislar sobre a

---

<sup>10</sup> Torna-se importante ressaltar que, quando nos referimos a Educação no Brasil ela não ocorreu uniformemente para a toda a população brasileira, pois os negros livres ou escravos foram alijados do processo educacional conforme estudos mais aprofundados sobre o tema consultar bibliografias a respeito (SANTOS, BARROS, 2012).

<sup>11</sup> A lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como Ato Adicional, alterou a Constituição de 1824 e ampliou a dimensão das reformas liberais até então empreendidas. A Constituição não apenas modelou a formação do Estado, como também teve um importante papel no projeto de instituição e manutenção do império brasileiro. ([www.mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional](http://www.mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/258-ato-adicional)). Acesso 30 março 2019.

educação, dando início a um movimento de instrumentalização descentralizada para educação popular, modelo que já se encontrava latente na educação europeia.

A proposta era descentralizar a educação de cunho individual, para instaurar um processo de expressividade coletiva, comprometida com o empirismo da práxis que averbava as ideias educacionais da revolução francesa, bem como a busca do aperfeiçoamento científico oriundos das necessidades expansionistas da Alemanha. Sendo assim, no campo das ideias, a educação brasileira encontrava-se em um terreno fértil para eclosão de caminhos que providenciariam a instrução escolar através da Escola Normal Superior, que copiava o modelo francês surgido em 1794 para atender as exigências do mercantilismo internacional (NUNES, 2003).

Como reflexo deste movimento educacional no ambiente europeu, o Brasil enquanto país do Novo Mundo começou a se debruçar sobre este problema, surgindo à primeira escola normal brasileira, instituída pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, na província do Rio de Janeiro em Niterói, caracterizada como primeira Escola Normal oficial das Américas, em atendimento as demandas europeias. Esta tratava de habilitar pessoas ao ofício do magistério da instrução primária através de professores que nela atuavam, mas que também não possuíam a formação necessária (TANURI, 2000).

#### **2.1.1.1 Formação de Professores na República: Primeiro Marco Teórico**

Na segunda metade do século XIX, o Brasil encontra-se com fortes mudanças nos contextos econômicos, políticos e socioculturais, urge na sociedade brasileira a necessidade de acompanhar as novas condições de modernidade oriundas da revolução industrial que se espalhava pelo mundo afora, especificamente nos países europeus.

No campo educacional, institui-se uma reforma no Brasil a partir das ideias do então ministro responsável pela instrução pública Carlos Leôncio de Carvalho, (CARVALHO, 1942) sendo promulgado o Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que pretendia estabelecer uma política para a organização das Escolas Normais no Brasil, neste ficou definido a nomeação dos docentes, o órgão dirigente, um currículo mínimo e a remuneração dos funcionários. Segundo Francisco Lobo Neto (2012) esta reforma pode ser considerada como o prenúncio do que hoje se denomina “diretrizes e bases da educação nacional”, pois nesta fica clara a tentativa de uma sistematização de forma abrangente de todos os níveis da educação nacional.

Este autor ressalta que, desde a primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, pelo primeiro Imperador, até a reforma proposta pelo decreto Leôncio de Carvalho em 1879, não havia referência promissoras que refletissem preocupações com a formação para o trabalho de instrução, qualquer tipo de qualificação ou formação para se trabalhar na instrução pública, mas já se caracterizava a necessidade de formação para aprendizagem de ofícios. Vislumbrava-se que a educação tinha possibilidade de contribuir para o progresso, posição defendida por vários intelectuais da época, que entendiam como necessário e indispensável à preparação de trabalhadores e cidadãos, para formação de uma sociedade brasileira moderna.

As transformações que se manifestavam na sociedade brasileira, estavam associadas às mudanças e alterações nos meios de produção que transitavam para um novo ordenamento de urbanização e industrialização, fortemente embasada pelos princípios liberais e positivistas que ressaltam a possibilidade de novas ideias pedagógicas. Para Marcus Oliveira (2014) as ideias que ventilaram o discurso reformista trazida pelo decreto Leôncio de Carvalho, bem como os pareceres de Rui Barbosa, condizem com as ideias internacionais da pedagogia moderna que eram discutidas nos países Europeus e nos Estados Unidos, almejando portando uma educação modernizadora e emancipatória conforme se tornava necessário para expansão do capitalismo.

Se o decreto Leôncio de Carvalho é considerado por muitos historiadores da educação como um marco educacional brasileiro, os pareceres<sup>12</sup> elaborados por Rui Barbosa sobre o decreto supracitado seguem neste mesmo caminho. A pesquisadora Maria Cristina Machado (2010) em estudos quanto à importância de Rui Barbosa para a educação no Brasil, ressalta que o mesmo representou importante papel para o desenvolvimento da educação brasileira em sua época. No seu livro intitulado '*Rui Barbosa*', Machado (2010) o denomina como demiurgo, intelectual e visionário, assim discorrendo:

Ao analisar a situação do ensino no Brasil, Rui Barbosa concluiu que, a respeito da instrução pública, tudo ainda estava por fazer. Essa conclusão foi fruto dos estudos sobre educação realizados sobre as experiências educacionais em todos os países civilizados. Depois de fazer um detalhado levantamento de como se encontrava a educação em países como Estados Unidos, França, Inglaterra, Áustria, entre outros, comparou-os com a realidade brasileira e não lhe restaram dúvidas sobre a caótica e deplorável situação educacional (MACHADO, 2010, p.8).

Com destacada importância no cenário da ideologia liberalista que averbou as ideias sobre o processo de instrução pública no Brasil, Rui Barbosa defendia ideais que estavam em

---

<sup>12</sup> Em 13 de abril de 1882, Rui Barbosa apresentou o "Parecer sobre Ensino Secundário e Superior", reeditado em 1942, tendo como objetivo justificar os projetos de lei apresentados à Câmara, os quais foram elaborados pela sua Comissão de Instrução Pública, cujo parecer havia sido submetido a um decreto do executivo monárquico sobre a reforma do ensino.

consonância com os acontecimentos da Europa e com as reformas educacionais que se seguiam no resto do mundo. Após vasta pesquisa realizada em fontes europeias, redigiu pareceres que demonstravam seu grande interesse pela modernização da população brasileira através da educação, independente da classe social.

O intuito da escola normal, já o dissemos, está em habilitar para a prática real da educação. O programa da escola normal, portanto, há de ser modelado pelo programa da escola primária. Naquela vai o aspirante de magistério elementar receber a preparação necessária para comunicar aos seus futuros alunos as influências intelectuais e morais indicadas no plano de estudos da primeira idade (BARBOSA, v. X, tomo III, 1947, p. 168).

Como entusiasta da educação e grande estudioso de questões gerais, os pareceres intitutados de *Reforma do Ensino Secundário e Superior* (BARBOSA, v. IX, t. I, 1942) e *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (BARBOSA, v. X, t. I ao IV, 1947) traziam propostas educacionais novas e em sintonia com países como Estados Unidos, França e Inglaterra. Estes discorriam sobre a oferta da educação como responsabilidade do estado, que deveria ser desde a infância até o ensino superior, defendia a gratuidade do ensino, a universalidade, a laicidade e a obrigatoriedade de instrução, de forma que pudessem envolver o acesso de toda a classe popular como medida civilizatória de crescimento e desenvolvimento para construção de uma nação modernizada.

No final do século XIX, as ideias de transformação pela educação estavam associadas aos interesses do capitalismo que necessitava de pessoas letradas e instruídas, do apoio do estado para transmissão dos princípios conservadores da sociedade e da manutenção dos privilégios da burguesia, como expressa Machado (2010)

Na escola pública, seriam veiculados conteúdos que atendessem ao interesse público, conteúdos estes que velassem pela conservação da ordem e da riqueza burguesa, assim, seu papel era preparar para o trabalho e para a cidadania. Por meio dessa instituição, o Estado poderia, por outro lado, reparar certas desigualdades sociais. Nesse momento, apresenta-se a ideia de que a escola tinha um imenso poder transformador e por isso seria fundamental a qualquer nação que desejasse ser livre e civilizada (p.18).

Da mesma forma expressa Saviani (2008), ao indagar sobre a formação de professores nos século XIX, para este autor mesmo havendo preocupação com a formação de professores nos séculos anteriores, somente a partir da universalização da instrução elementar e consequente instituição dos sistemas nacionais de ensino, a formação de professores emerge como um problema. Assim pontuando:

A partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes concebidos como um conjunto amplo constituído por um grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão se viram diante do problema de formar professores, também em grande escala, para atuar nas referidas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi à criação de escolas normais, de nível médio, para

formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior, a tarefa de formar os professores secundários (SAVIANI, 2008, p.1).

Saviani (2008) esclarece que nesta época, a preparação de professores para a instrução na escola primária estava vinculado as Escolas Normais, que deveriam se guiar por questões pedagógico-didáticas voltadas para uma educação específica, entretanto o que predominou foi o domínio do conhecimento a ser transmitido nas escolas de primeiras letras, o que podia ser percebido através da análise dos seus currículos<sup>13</sup>, que constava das mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras, cuja preocupação era sobre o que se pretendia transmitir para as crianças (conteúdo), desconsiderando os aspectos didático-pedagógicos, o que contrariava as expectativas das mesmas.

Segundo Machado (2010) no final do século XIX grande parte dos envolvidos com a política brasileira já entendiam a importância que a educação traria para o desenvolvimento do país, destarte contando com as reformas proposta pelo ministro Leôncio de Carvalho e pelos pareceres de Rui Barbosa foram ao todo sete projetos apresentados na Câmara de deputados que versavam sobre a importância e a urgência da instrução pública sobre a égide do estado, refletindo assim o movimento internacional de reformas educacionais que no Brasil ainda se encontrava demasiadamente lento, conforme ressalta Machado (2010, p.92) “apesar de tantos projetos apresentados, nenhum deles foi implementado, muitas vezes nem foram discutidos na Câmara de deputados”.

Ao findar o império consoante à instauração da República em 15 de novembro de 1889, as chamadas que movimentam o desenvolvimento e a preocupação com a instrução continuavam acesas e com o advento do novo regime político, as províncias se transformaram em estados federados e dessa forma as Escolas Normais se repaginam como condição necessária para formação docente.

Para Saviani (2009) inicia-se a partir deste período a configuração de um primeiro momento decisivo para a formação docente, pois o modelo de formação passa a contemplar o “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi à criação da escola-modelo” (p.145). Assim, acentuavam-se as ideias liberais em vistas de uma sociedade civil preparada para industrialização e transformações modernas, a intenção era que os docentes pudessem disseminar os princípios da ordem e dos bons costumes na sociedade brasileira. De acordo com Carlos Martins (2009)

---

<sup>13</sup> As modificações ocorridas nos currículos da Escola Normal podem ser encontradas no texto “*História da formação de professores*” de Leonor Tanuri (2000) e o texto de Jane Almeida intitulado “*Currículos da Escola Normal Paulista (1846- 1920): Revendo uma Trajetória*” de 1995.

No final do século XIX e início do século XX, observamos uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar. Essa preocupação permeou a trajetória histórica da Escola Normal, nas principais cidades brasileiras. A busca de um profissional da educação de acordo com os novos princípios de urbanidade, um civilizador [...]. Era preciso formar um novo tipo de educador, num 'locus' específico, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem 'conformar' o homem moderno e civilizado (p.10).

A intenção era proporcionar através do ensino a mudança de *hábitos* do cidadão, que modernamente estariam se adequando a vida urbana e as instituições de ensino agiam como mecanismos de preparação que estariam se transformando assim como outras mudanças de ordem sociais como: troca de mão-de-obra escrava para a assalariada; a modernização da infraestrutura com o abastecimento de água, esgoto e energia elétrica; a substituição dos bondes de tração animal para os de elétrica, transformações urbanísticas que visavam imprimir novas representações de cidade republicana (AZEVEDO, 1996 apud XAVIER, 1998).

Para Leonor Tanuri (2000) como os movimentos nacionalistas ganharam força após implementação da República, torna-se mister a reforma de estudos das escolas Normais, processo iniciado pelo estado de São Paulo, que já se destacava como estado progressista e importante polo econômico da região sudeste, devido à pujança da produção e exportação do café, foram tomando como liderança na modernização da formação de professores.

Assim, as Escolas Normais sofrem modificações no currículo que ganham influência das filosofias científicas, tanto na questão disciplinar quanto metodológica, elevando as ciências ao nível de maior relevância no currículo, "em relação às questões pedagógicas ressaltam-se o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das "lições de coisas", do método intuitivo de Pestalozzi" (TANURI, 2000, p.68).

A reforma instituída na Escola Normal de São Paulo foi instalada na administração do médico educador Antônio Caetano de Campos, que se apresentava adepto do ideário positivista e fortemente influenciado pelo pensamento pedagógico norte-americano. Pelo decreto de 12 de março de 1890, as escolas Normais mudam para Escolas Modelos e funcionam com dez cadeiras, no 3º ano se incorpora os exercícios práticos de ensino, tornando as escolas Modelos grandes difusoras destes métodos de práticas de Ensino.

Chamavam de Escola-Modelo por implantarem o aporte teórico-metodológico no modelo "aprender a fazer, fazendo" (ALMEIDA, 1995, p.674). Havendo predominância dos conteúdos de bases científica, seguindo o pensamento positivista, onde as leis físico-químicas, biológicas e as ciências naturais eram consideradas determinantes para a formação do

professor. Estes deveriam ter uma “base sólida dessa formação, onde se ressaltavam os exercícios práticos de ensino, realizados nas classes de aplicação, preparando o futuro professor na técnica de transmissão de conhecimentos” (ibidem, p.674).

Como importância deste período de transformações no currículo de instrução das Escolas Normais, pode ser destacada a difusão desta nova proposta formacional para diferentes estados do território brasileiro; estes enviavam professores para observar ou estagiar nas Escolas Modelos de São Paulo, ou grupos de professores paulistas eram preparados e intitulados de reformadores e seguiam para diferentes estados como missões. A existência da grande presença feminina nestes cursos para se tornarem professoras normalistas também foi registrado, conforme salienta Jane Almeida (1995) este período significou a inserção definitiva das mulheres na educação escolarizada, de forma que “representou uma via que estas utilizaram para poder exercer uma profissão e foi determinante no trânsito do sexo feminino do espaço doméstico para o espaço público” (p.685).

Considerada como período de fervor e entusiasmo pedagógico (NAGLE, 2001; HILSDORF, 2013) os primeiros anos do século XX não pareciam muito promissores para carreira docente, as reformas ocorridas nas escolas Normais através dos decretos de nº 2.025, de 29 de março de 1911, que converteu as "Escolas Complementares" em "Escolas Normais Primárias" e o Decreto nº 2.367 de 14 de Abril de 1913 ampliaram ainda mais o currículo, foram inseridas mais disciplinas de caráter humanista, específico e multifocal, abrangendo várias áreas do conhecimento; Para Saviani (2009) no entendimento dos reformadores se não houvesse a preparação pedagógico-didática por meio de uma sistematização da “organização curricular não se estaria, em sentido próprio, formando professores” (p. 145).

#### **2.1.1.2 - Formação de Professores na Revolução**

A partir dos anos 20, inicia-se um novo momento decisivo na formação de professores no Brasil, que consiste nas remodelações das escolas Normais a partir dos princípios da profissionalização das profissões incluindo a de professores, para Saviani (2005) neste período deu-se o início a um movimento renovador na educação do Brasil que se empenhou em reestruturar os modelos existentes, com intuito de corrigir as insuficiências e distorções observadas pelos estudiosos e entusiastas da educação. Estes se organizaram em uma Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada em 1924 com a finalidade de discutir através de cursos, pesquisas e conferências os diversos problemas ligados à educação, a intenção era propor reformas movidas por um ideário político liberal, por acreditarem que se a

educação chegasse às camadas populares, poderia transformar-se no motor do “progresso nacional” (FERREIRA JR., 2010) tomando a educação como um dos grandes problemas nacionais a serem resolvidos.

Com a Revolução de 1930 e a identificação da ineficiência das outrora reformas da educação, que não davam conta da grande massa de pessoas analfabetas<sup>14</sup>, o governo provisório de Getúlio Vargas instituiu modificações de caráter político-sociais como: Criação do Ministério da Educação (e Saúde Pública), cujo primeiro titular foi Francisco Campos; “que decretou o fim da laicidade nas escolas públicas primárias, secundárias e normais e instituiu a primeira reforma educacional de caráter nacional” (FERREIRA JR., 2010, p.63-64).

Neste período as discussões a respeito das transformações na educação davam continuidade ao movimento de renovação já iniciado no início do século XX e na IV Conferência da ABE que ocorreu no Rio de Janeiro virou o locus das disputas ideológicas entre os que defendiam e os que atacavam o direcionamento e o caráter laico da escola pública conforme descreve Amarílio Ferreira Jr.(2010).

Defendendo a escola de Estado, pública e laica encontrava-se uma plêiade de intelectuais liberais partidários do movimento denominado “Escola Nova” originado nos EUA, cuja liderança maior era o filósofo John Dewey (1859-1952). Entre eles, destacavam-se: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Afrânio Peixoto e Paschoal Lemme. Apoiando a Igreja encontravam-se influentes arcebispos, como: Sebastião Leme (de Olinda e Recife e, depois, do Rio de Janeiro), Francisco de Aquino Correia (Mato Grosso), Antônio Cabral (Belo Horizonte) e um grupo de intelectuais leigos (p.64).

Com relação às conferências instituídas pela ABE e pela ideologia propagada nestes encontros Tanuri (2000) escreveu:

divulgavam-se ideias da escola renovada e formava-se uma nova consciência educacional, relativa ao papel do Estado na educação, à necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação. O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um crítica do “verbalismo” da escola tradicional (TANURI, 2000, p.12).

---

<sup>14</sup> Ler mais em ESTUDANDO O CONVÊNIO DE 1931: cifras para decifrar a educação e renovar a atividade estatística brasileira, Nelson de Castro Senra (ENCE / IBGE) disponível em <http://www.convenio1931.ence.ibge.gov.br>. Acesso em 8 de Janeiro de 2018.

Junto com as mudanças trazidas pelas reformas educacionais propostas nos decretos de Francisco Campos<sup>15</sup>, em Março de 1932 a partir da Conferência da ABE, surgem resoluções que procuram unir as ideias pedagógicas de caráter progressista, dando origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por mais 32 signatários. Este documento ficou reconhecido na historiografia da educação como o libelo promissor de uma nova fase da sociedade brasileira do século XX, devido a sua importância e abrangência, sua visão idealista e promissora para a transformação da sociedade pela educação.

Diana Vidal (2013) aponta no texto sobre os *80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate*, que reler este documento na atualidade permite “também compreendê-lo como monumento da memória educacional brasileira, muitas vezes revisitado pelos próprios pioneiros ao longo do tempo como estratégia de legitimação de intervenção no campo educacional” (p.10). Segundo Saviani (2004) o Manifesto pode ser considerado como importante legado deixado pelo século XX. É um marco de referência que influenciou as gerações seguintes, “a partir de seu lançamento a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país” (p.35).

Quanto à formação dos educadores, as reformas de Francisco de Campos já abordavam a necessidade de organização das universidades e a importância da formação de profissionais mais capacitados, assim o manifesto mostrava preocupação com os salários dos professores bem como a formação pedagógica que deveria estar associada às universidades; todas essas ações e mudanças no campo da educação surgem de forma mais elaborada na escrita do Manifesto. Conforme escreve Fernando de Azevedo ao falar sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 1932 In: MACHADO; TERUYA, 2007, p.8).

Muitos são os problemas existentes na República recém-instalada (FAUSTO, 1994; VIDAL, 2001; XAVIER, 2002; SAVIANI, 2013), a diversidade de opiniões eram arrefecida pelas diferentes posições ideológicas de intelectuais influentes na gestão do país, existia um

---

<sup>15</sup> Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

pensamento latente de legitimação da educação como processo renovador e modernizador da sociedade brasileira. Nesta época em que se apresenta o Manifesto, mesmo com as universidades brasileiras já existindo desde o período em que a família real se estabeleceu no Brasil<sup>16</sup>, na década de 20, constatava-se que estas instituições só estavam interessadas em preparar pessoas para lidar com as questões de governança do país ou ainda para o exercício de carreiras privadas; por isso eram consideradas de caráter elitista, anacrônicas e ultrapassadas, pois preparavam de maneira generalista apenas profissionais liberais para exercerem a carreira de Medicina, Direito e Politécnica. Não havia uma formação voltada para o trabalho de educador para a escola, pois não havia a preocupação com os princípios educacionais (SOARES, 2002).

Quanto à formação docente estar vinculada especificamente ao trato das Universidades, tal pensamento estava implícito no documento do Manifesto dos Pioneiros, assim escreve a pesquisadora Ana Waleska Mendonça (2000):

Defende-se a centralidade da pesquisa, como “sistema nervoso da Universidade, que estimula e domina qualquer outra função” (Azevedo, 1958, p. 75), assumindo a crítica às instituições de ensino superior existentes no Brasil, que nunca teriam ultrapassado os limites e as ambições da formação profissional. À universidade assim concebida competiria o “estudo científico dos grandes problemas nacionais”, gerando um “estado de ânimo nacional” capaz de dar “força, eficácia e coerência à ação dos homens”, independentemente das suas divergências e diversidades de ponto de vista. Nessa instituição seriam formadas as elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e os educadores – aí entendidos os professores para todos os graus de ensino (MENDONÇA, 2000, p.138).

Saviani (2009) considera que o segundo momento decisivo na formação de professores na história da educação brasileira ocorre a partir das reformas ocorridas com o advento deste Manifesto, neste processo as escolas Normais estariam sendo remodeladas para atender as demandas de especificidades na formação docente, através do Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, cria-se o Instituto de Educação no Distrito Federal<sup>17</sup> sob administração de Anísio Teixeira, como escola modelo específica para formação de professores. Nas palavras de Vidal (1996):

o Instituto de Educação constituiu uma nova prática de formação docente, baseada no exercício disciplinado do olhar. Saber observar, analisar em profundidade situações vividas, experiências e textos, foi um dos maiores investimentos do ensino implantado na escola: suportes de uma prática laboratorial que transformava o aluno em pesquisador e em objeto de pesquisa, e o ensino em técnica e permanente crítica. (p.239).

---

<sup>16</sup> Para mais esclarecimento a este respeito ver tese de Ana Waleska Mendonça com título Universidade e Formação de Professores: uma perspectiva integradora. A Universidade de Educação, de Anísio Teixeira (1935-1939).

<sup>17</sup> O Distrito Federal era o Município Neutro e se situava na cidade do Rio de Janeiro. Depois da proclamação da república, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se a capital federal. No início da década de 1960, foi transferida para Brasília.

Consoante às modificações ocorridas no currículo de formação de professores em Brasília em vistas de difundir as ideias progressistas trazidas pelos ideais da Escola Nova, segue-se a criação do Instituto de Educação em São Paulo pelo decreto nº 5.884, de 21 de Abril de 1933, dirigido por Fernando de Azevedo, onde ambos serviriam como o modelo organizacional para os demais estados federados do país. Neste modelo de formação docente, caminhava-se rumo à “consolidação do modelo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p.146), excluindo a formação generalizada que existia no currículo das escolas normais antigas, deslocando a preocupação com os conteúdos a serem ensinados, para estudo dos métodos e processos de ensino, com valorização das Ciências da Educação, especialmente a Biologia e a Psicologia (TANURI, 2000).

Estes Institutos de Educação apresentavam a conjunção de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária e Jardim-de-infância, que juntas representavam a concepção do modelo de formação docentes ideal na visão de Anísio Teixeira, cuja estrutura incorporava as perspectivas elementares e experimentais, como espaços abertos para planejamento e replanejamentos, implantação e avaliação do método proposto, cujos processos desenvolvidos metodologicamente versavam na base das atividades didáticas, das observações e experimentações, possibilitando uma permanente reconstrução da prática docente através de um sistema de coesão teórico-empírica. Nestes termos, a concepção de educação “anisiana” apostava na eficiência do currículo da Escola de Professores, que deveria estar adequado às especificidades do exercício do magistério e centrado na reflexão da prática pedagógica, acreditando que a dimensão prática da docência estava ressonante a ciência da educação (VIDAL, 2005).

A importância das modificações nas estruturas educacionais propostas por Anísio Teixeira consiste também na perspectiva de que, para uma real mudança na sociedade, era necessário que a renovação educacional abrangesse todo o percurso formacional do educando, desde os anos iniciais na escola até a consolidação do conhecimento através de uma formação universitária; Nesta perspectiva a verticalização do processo educacional deveria ser promovida pelo Estado o que traria real possibilidade de uma consciência social em vias a uma democratização de fato e direito para todos os indivíduos.

Tentava-se reverberar através da educação, transformações sociais modernas, que resguardasse a democracia e a liberdade, onde a ciência corroborasse para o aprofundamento dos problemas e mazelas sociais, a intenção do pensamento “anisiano” implica na reescrita de

uma filosofia educacional adequada e modelada para o projeto de sociedade brasileira mais justa e igualitária.

Pesquisas realizadas por importantes estudiosos e pesquisadores da educação no Brasil e no mundo (LUZURIAGA, 1984; VIANA FILHO, 1990; BRANDÃO; MENDONÇA, 1997; XAVIER, 1999; NUNES, 2000; ROCHA, 2014) enviesaram pelo aporte teórico de Anísio Teixeira, buscando resguardar a importância do seu pensamento na historiografia brasileira, nestes estão presentes o reconhecimento que nas ideias de transformação no campo da educação trazidas por Anísio, evidencia-se uma forte influencia filosófica de Dewey e sociológica de Durkheim que compõem a fundamentação pragmática para uma mudança de cunho humanístico na sociedade.

Assim, como renovador da sociedade e lutador pela educação, Anísio buscou uma nova cultura de formação de professores que deveria ser originada considerando as complexas mudanças ocorridas no país tanto de ordem política, como econômica e social, tais mudanças significavam que no âmbito da constituição humana as ideias também estariam mudando e no campo das ideias os conflitos e as crises individuais e coletivas estariam sempre presentes na sociedade e, portanto em confluência com a educação.

Conhecer as diferentes realidades sociais em todas as suas dimensões deveria fazer parte da competência do professor e para isso uma formação especializada e embasada cientificamente por meio de pesquisa deveria ser o *locus* de formação do docente, este seria o modelo dos Institutos de Educação, que enquadrados no ambiente universitário, deveriam promover a profissionalização de educadores através de aperfeiçoamento em todos os níveis.

Os Institutos de Educação convertem-se em Escola de Educação dentro da estrutura universitária tanto no Rio de Janeiro (Universidade do Distrito Federal- UDF) como em São Paulo (Universidade de São Paulo-USP), a proposta idealizada aos moldes ‘anisianos’ quanto à formação de professores deveria ocorrer de forma semelhante. Nestes Institutos estava previsto ocorrer a “formação de especialistas em educação (técnicos) e do aperfeiçoamento dos professores em exercício, podendo conferir ainda os graus de mestre e doutor” (TEIXEIRA, 1998, p.45).

Entretanto, Libânia Xavier (2012) argumenta que, no projeto da UDF a educação ocupava um lugar de destaque, recebendo um tratamento diferenciado em relação ao tratamento dispensado na USP, pois nesta se estabelecia diferenciação entre a formação científica que ficava a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras onde se enfatizava a dimensão de pesquisa e formação de bacharéis; para o Instituto de Educação, a exigência era a

de ministrar um ensino eficiente aos educadores com especificidade da dimensão profissional (prática) na formação de professores.

De acordo com esta autora, a perspectiva experimentalista implementada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo para formação docente no âmbito das Universidades, trazia por base a filosofia de John Dewey e desta forma advogavam ser necessário para a formação de professores as escolas experimentais que segundo a mesma:

deveriam ser espaços abertos ao planejamento, implantação e avaliação de métodos experimentais de ensino, articulando-se as atividades didáticas propriamente ditas, a observação e experimentação teórico-empírica e a permanente reconstrução da prática docente. Sua organização e articulação à UDF pretendia inaugurar uma concepção de organização do trabalho pedagógico fundada na ideia de que a capacitação do magistério deveria ser um processo contínuo e ininterrupto, ao mesmo tempo que, nesse processo, a escola se tornava campo empírico para a observação e o desenvolvimento da pesquisa desenvolvida na universidade (XAVIER, 2012, p.264).

Desta forma, tanto a escola como a Universidade deveriam ser consideradas como microsistemas de uma sociedade e assim como conjecturava o filósofo pragmático americano John Dewey, o qual Anísio conheceu e aproximou-se de suas obras quando esteve estudando nos Estados Unidos<sup>18</sup>. O paradigma do pragmatismo contemporâneo se fez presente na organização educacional pensada por Anísio a partir da proposição de aliar no processo pedagógico das Escolas de Educação o modelo de descentralização escolar, onde democracia e liberdade; comportamento e ação concreta; indivíduo e sociedade estivesse em consonância, sendo considerados instrumentos essenciais do trato pedagógico educacional.

Para tanto, no ambiente escolar, seja nas fases iniciais ou na formação universitária, a vida e os dissensos cotidianos da sociedade devem sempre estar referenciados no processo educativo, defendendo que as experiências sociais e as atividades escolares sejam sempre integradas, deste modo o conhecimento estaria relacionado aos objetivos que se pretendem atingir, sendo estas duas categorias indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva deweyneana, o trabalho educacional não se caracteriza apenas como trabalho mental, mas como ação que se institui na integração com o real, em uma dialética que toma por premissa que, as transformações do sujeito não ocorrem apenas no seu interior, mas no entreposto das interações do indivíduo com o ambiente que este inserido, através dos diálogos e trocas permanentes. Sua doutrina liberal pragmática estabelece que a educação

---

<sup>18</sup> A vida e obra de Anísio Teixeira podem ser mais aprofundada nas leituras da escritora Clarice Nunes que ao longo da sua vida acadêmica tem se dedicado a aprofundar o conhecimento da sociedade, sobre a importância deste educador, assim como escreve em *Anísio Teixeira – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana*, 2010. 152 (Coleção Educadores).

deva advogar que os indivíduos explorem e desenvolvam ao máximo suas capacidades distintas e tenha isso por objetivo de vida.

Entretanto, é preciso entender que, nesta perspectiva torna-se necessário que algumas dimensões sejam garantidas, como assegurar a base material da vida, possibilitando aos sujeitos poderem partilhar ativamente dos ricos recursos culturais já existentes na sociedade e possa de maneira subjetiva contribuir com o acréscimo desta riqueza social. Na filosofia de Dewey o movimento das ideias se processa a partir das experiências vividas pelos sujeitos no mundo que nos rodeia. Esta visão concebe que o mundo deve ser questionado valendo-se de conhecimentos e experiências prévias, e tais questionamentos devem estar orientados pelas práticas científicas, onde a descoberta e o debate de ideias funcionam como motor propulsor das transformações, mas para tanto, liberdade e democracia precisam ser valores garantidos e presentes na sociedade (NUNES, 2010).

De forma semelhante às mudanças propostas por Anísio Teixeira no Distrito Federal consoante as ideias liberais que buscavam as transformações na educação em todos os níveis, em São Paulo o então Diretor Geral de Instrução Pública do Estado, conforme se auspicou no Manifesto dos Pioneiros, Fernando de Azevedo amigo e correspondente de Anísio Teixeira<sup>19</sup> realiza mudanças no campo educacional de cunho administrativo-ideológico-organizacional, que se constituiu pela descentralização de serviços públicos educacionais, implantando o regime de concursos; construção de escolas (primárias e profissionais) e reorganização das Escolas Normais, pois estas deveriam remodelar os quadros de professores e a organização dos cursos, com ressaltado das matérias básicas e o uso de novas técnicas de ensino.

Para Maria Luiza Penna (2010), neste processo de transformação educacional Azevedo consegue concretizar o sonho de criar a Universidade de São Paulo (USP)<sup>20</sup> de forma democrática e aberta para o mundo, sua intenção era fazer uma instituição que estabelecesse diálogos da sociedade brasileira com o conhecimento no campo científico e social da modernidade existente em varias partes do mundo, para que pudessem colaborar para a construção de um projeto nacional novo de educação. Unido a Júlio de Mesquita Filho e

---

<sup>19</sup> As correspondências trocadas pelos educadores revolucionários Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo poder ser consultadas na obra de Diana Gonçalves Vidal e org, (2000) sob o titulo: Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971).

<sup>20</sup> Em 1933, o então Instituto Pedagógico recém transformação da escola estadual Caetano de Campos no Código de Educação do Estado de São Paulo, foi consolidado como Instituto de Educação na gestão de Fernando de Azevedo a frente da Direção Geral da Instrução Pública. Tendo por finalidades aperfeiçoar e especializar professores, formar administradores, técnicos e orientadores de ensino. No ano seguinte, 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo com contribuição de Azevedo na criação de seus estatutos, tendo reunido em torno da nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, importantes instituições já existentes no estado, tais como a Faculdade de Direito, a de Medicina e a Politécnica, além de Institutos, como o Biológico, o Butantã e o de Pesquisas Tecnológicas, e o Museu Paulista (INEP, 2006).

Armando de Salles de Oliveira que corroboraram com a suas ideias, redigiu o estatuto tomando por objetivo principal “atualizar o ensino no país, oferecendo às elites o melhor caminho para o conhecimento e a consciência da necessidade de promover a modernização e o progresso do Brasil” (PENNA, 2010, p.105).

Neste mesmo trabalho Penna (2010) ressalta que:

Fernando de Azevedo acolhe com simpatia a vinda de professores estrangeiros a fim de que, com sua ajuda, se pudesse criar, no Brasil, uma instituição científica de alto nível, a Universidade de São Paulo, capaz de assumir a liderança no processo de superação do estado de atraso em que se encontrava o país. Entre os professores franceses convidados para a primeira linha de frente de ensino na USP destacam-se: Claude Lévy-Strauss, expoente da antropologia e do estruturalismo e Fernand Braudel, historiador da *École des Annales*; o sociólogo Roger Bastide, o politólogo Paul Arbousse-Bastide, o filósofo Jean Mangué, entre outros (p.105).

Em relação às modificações educacionais tendo como foco a formação de professores no Brasil a partir da década de 30, a pesquisadora Alessandra Nascimento (2012) destaca que o legado de Azevedo tal qual o de outros educadores da Escola Nova, se constitui na historiografia educacional do nosso país como o expoente das ideias liberais democráticas naquela época, caracterizado pela defesa ao sistema nacional de ensino público, gratuito e laico, com a preocupação na formação dos professores do ensino secundário e a difusão da cultura para os diferentes grupos que compunham a sociedade brasileira – independentemente de suas características econômicas, sociais, étnicas, etc..

Para esta autora, é importante entender como se iniciou a formação docente no curso superior de Ciências Sociais na USP, pois o seu projeto de construção visando à nacionalidade da educação constitui-se como “arcabouço teórico para refletir sobre como a transformação da cultura, por intermédio da educação, pôde colaborar para o processo de mudanças sociais no Brasil” (NASCIMENTO, 2012, p.193). Assim, o legado deixado por Azevedo no processo de criação da USP teve como marca:

um duplo empenho: primeiro, para que a formação de professores do ensino secundário ocupasse um lugar de destaque ao lado da formação das elites. Segundo, para que o ensino secundário fosse reconhecido como um importante lócus para a renovação no quadro das elites dirigentes do país. Tais ideias denotam coincidências entre as posições de Azevedo sobre a universidade e aquelas defendidas pelos professores franceses Georges Dumas e Paul Fauconnet quando estiveram no Brasil, nos anos 1920 (NASCIMENTO, 2012, p.94).

Para a pesquisadora Andreia Ferreira da Silva (2004), as primeiras experiências na formação de professores no Brasil a nível universitário, tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo, estavam imersos nos embates ideológicos existentes pós Manifesto, pela tentativa de definição do modelo nacional de educação. Com a criação de um Ministério específico para Educação e Saúde, gestado por Francisco de Campos, instituiu-se a educação como

instrumento importante para a modernidade social e para construção de uma nova hegemonia, as Universidades criadas expressavam a luta entre duas vertentes do projeto de manutenção das relações capitalistas de produção no país: o projeto liberal, representado pelos pioneiros, e o projeto conservador, defendido pelos católicos (SILVA, 2004).

Sobre a formação de professores elevada ao nível universitário tanto na USP como na UDF<sup>21</sup>, Saviani (2005) compreende estes processos como segundo marco histórico na formação da carreira docente; pois os Institutos de Educação ligados as Universidades serviram como base para as mudanças ocorridas em 1939<sup>22</sup> após o Golpe do Estado Novo. As Universidades moldavam novos desenhos para a formação de professores, distinguidos por Pedagogia e Licenciaturas, ambos passaram a ser difundidos para todo o território brasileiro, emergindo então um novo paradigma de formação profissional no país, sendo que “nos cursos de Licenciaturas se formariam professores para ministrar as disciplinas específicas que perfaziam os currículos das escolas secundárias e para os cursos de Pedagogia se preparariam professores para formar novos professores para as Escolas Normais” (SAVIANI, 2005, p.17).

No alinhamento do Estado Novo aos ideários católicos tradicionais, entendia-se o governo como autoritário e centralizador, preocupado com a difusão de ideias contra hegemônicas<sup>23</sup> sendo perpetradas no âmbito das Universidades, especialmente nos projetos administrados pelos renovadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo. Existia a preocupação com a perspectiva da perda de controle do processo educacional em qualquer instância, o que representaria uma dissonância da política educacional; pois dominava a crença de que, caberia ao Estado à responsabilidade e o controle da educação.

Assim, uma série de acontecimentos de cunho político e social como o regionalismo, as divergências entre os grupos dominantes e setores agrários x burguesia industrial, as manifestações das forças de oposição, foram colocados como justificativa para a necessidade de manter a ordem institucional, resultando no golpe de estado de 1937, onde se instalou no Brasil o chamado Estado Novo. Período consubstanciado por mudanças nas relações entre Estado e sociedade, com primazia para o fortalecimento do Estado a partir da centralização do poder na intenção de criar um Estado forte e soberano.

---

<sup>21</sup> Universidade do Distrito Federal (UDF), originada em 1935 por Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro.

<sup>22</sup> Para mais detalhes sobre os acontecimentos ocorridos no âmbito das Universidades, com o advento do Golpe de Estado em 1937, importante consultar o arquivo digital da Biblioteca Virtual Anísio Teixeira no texto de Lectícia Josephina Braga de Vicenzi. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. Forum Educacional. Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/federal.htm>, Acesso em 13 de Maio de 2018.

<sup>23</sup> Recomendo a leitura do livro Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil de Demerval Saviani que explicita sobre a reação católica ao Manifesto dos Pioneiros, suas ideias renovadoras e o contra ataque a tais ideias a partir de lideranças católicas que estavam como apoiadores do governo de Getúlio Vargas e a pressão exercida por estes nas questões relativas a administração e condução dos processos escolares (SAVIANI, 2013, p.256-265).

Partindo desta concepção instituiu-se como parte do projeto-político o emparelhamento da educação com o projeto de centralidade política do governo e em nome da manutenção da ordem e da governança extingue-se a UDF em 1939, através do Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de Janeiro deste ano e cria-se a Universidade do Brasil (UB). De forma semelhante através de decreto nº. 9.269 - em junho de 1938 promulgado pelo governo de São Paulo extinguiu-se o Instituto de Educação da USP e com a transferência de seu quadro de professores efetivos para a Seção de Educação (depois, Seção de Pedagogia) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (BONTEMPI JR., 2013).

De acordo com Tanuri (2000) o desdobramento positivo destes acontecimentos de disputa de poder quanto à formação de professores foi que:

em 1939 surgia o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Decreto 1.190, de 4/4/1939), visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, para a formação do licenciado (TANURI, 2000, p.74).

Como parte do projeto de centralização educacional do governo sobre a intervenção do então Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema, cria-se a Comissão Nacional de Ensino Primário pelo Decreto-Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938, tendo como objetivo assessorar o governo quanto aos anteprojetos de organização do ensino primário bem como de formação de professores nas Escolas Normais. Em consonância com estas orientações normativas para uma política educacional centralizada em âmbito federal, esta comissão busca regulamentar o funcionamento de todos os tipos de ensino no país através de decretos leis conhecido como leis Orgânicas do Ensino, sendo promulgada aquela que regulamentaria a formação dos professores pelas escolas Normais, reconhecida como Decreto-Lei n. 8.530, em 2 de janeiro de 1946<sup>24</sup> (Lei Orgânica do Ensino Normal).

No Estado da Bahia, segundo a pesquisadora Joelma Fadigas (2018) esta formação iniciou-se com o reconhecimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Bahia pelo Decreto Federal nº 17.206 de 21 de novembro de 1944 e com a Universidade da Bahia instituída em 08 de abril de 1946, pelo Decreto-lei nº 9.155, passando a ser federalizada em 1950 como Universidade Federal da Bahia (UFBA), com a integração das escolas isoladas e criação de outros cursos.

---

<sup>24</sup> Durante a regência de Gustavo Capanema como Ministro responsável pela educação, no período do Estado Novo (1937-1945), promoveu uma série de reformas que pretendiam regulamentar o ensino de todos os níveis a ser aplicado em todo o país sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, para mais detalhes pode ser consultado em reforma Capanema disponível em [www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_reforma\\_capanema](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema). Acesso em 13 de Maio de 2018.

Segundo Tanuri (2000) pouco se modificou na estrutura das escolas Normais dantes ao início da República, uma vez que eram regidas pelos estados, as diretrizes governamentais que estavam sendo dadas pelo presente Estado Novo em âmbito federal, apenas se consagrou o que já vinha sendo realizado no país antes da revolução de 1930, portanto continuava:

Em simetria com as demais modalidades de ensino de segundo grau, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além dos referidos cursos, os Institutos de Educação deveriam ministrar os cursos de especialização de professores – para a educação especial, curso complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto – bem como cursos de administradores escolares, para habilitar diretores, orientadores e inspetores (TANURI, 2000, p.75-76).

Para Otaíza de Oliveira Romanelli (2010) repete-se através deste decreto no processo de formação de professores as mesmas discrepâncias denunciadas pelos escolanovistas do início da década de 30, em seu livro *História da Educação do Brasil*, descreve como estavam estabelecidos estes cursos Normais e seus currículos de formação de professores para o 1º e 2º ciclo, demonstrando a insistente incoerência nas suas estruturas e diretrizes mesmo após a promulgação da lei Orgânica; pois ainda havia no 1º ciclo a supremacia das matérias de cultura geral sobre a formação profissional, a exacerbação de avaliações como provas e exames, a falta de articulação com os diferentes anos do ensino, a falta de flexibilidade do curso para o ingresso nas Universidades e ainda o que a autora considera de mais discrepante frente às condições socioeconômicas que o país se encontrava no momento, existia a limitação de idade para ingresso no curso de até 25 anos.

Poucas mudanças foram realizadas no campo de formação de professores no período histórico do Brasil conhecido como Segunda República (1946-1964), neste interim foi promulgada a 4ª Constituição Republicana, que constituiu três poderes independentes – Executivo, Legislativo e Judiciário, onde os ministros eram escolhidos pelo Presidente da República. Pode-se destacar neste período o significativo crescimento da participação da sociedade civil através de criação de partidos políticos e movimentos populares, em um clima de grandes disputas ideológicas inclusive nas questões educacionais.

Quanto à educação da sociedade, a nova constituição definiu como competência da União fixar diretrizes e bases da educação nacional, porém esta LDB - Lei n. 4024/61-Lei de Diretrizes e Bases só foi promulgada em 1961; Saviani (2013) chama atenção para as poucas mudanças decorrentes desta legislação, no âmbito da estrutura fundamental da organização do ensino, o modelo das Escolas Normais se assemelhava a reforma Capanema, com predomínio

das concepções pedagógicas tradicionais e ascensão das teorias pedagógicas progressistas, renovadoras e escolanovistas.

Este mesmo autor ressalta que, no curso das ideias pedagógicas que dominaram a escolarização do Brasil na segunda República, com a generalização do modelo de formação de professores para o nível superior de todo o país, perdeu-se como referência de origem, o suporte das escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos. O mesmo ocorrendo com as Escolas Normais segundo descreve Saviani (2009, p.147).

tanto os cursos normais como os de licenciatura e pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratórios. Com isso, a força do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos não deixou de se impor mesmo ante a presença do modelo pedagógico-didático. cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelo modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o modelo pedagógico-didático a um apêndice de menor importância representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O Curso de Pedagogia foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. [...] o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir como um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide, ainda, do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos. (c.f. p.147).

Para Tanuri (2000, p.78) “poucas discrepâncias foram percebidas quanto ao que já existia antes para a formação de professores”, ressaltando que se deve registrar a mudança da equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, o que possibilitava o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. A lei n. 4024/61 só estabeleceu novas terminologias para o ensino brasileiro: no primeiro grau estariam às escolas maternas, jardins de infância e ensino primário de quatro anos; grau médio seriam dois ciclos, o ginásio de quatro anos (composto pelos cursos secundários e os cursos técnico-industrial, agrícola e comercial) e depois o ciclo colegial de três anos nas modalidades clássico e científico que complementavam o secundário e também as formações que finalizavam o primeiro ciclo de natureza técnica, os cursos normais para a formação de professores; e grau superior, que seriam os cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão.

### **2.1.1.3- Formação de Professores: Mudanças de Paradigmas**

A configuração do Estado brasileiro que surgiu após o golpe de 1964, trouxe uma nova organização política para o país através das alianças entre os militares com empresários e burocratas apoiados pela classe latifundiária. Pode-se dizer que continua a preocupação com

a concentração de riqueza e a grande penetração do mercado financeiro internacional, seguindo uma tendência dos países capitalistas no pós-segunda guerra.

Desta forma, as mudanças sociais refletem-se na educação brasileira e seguem o mesmo percurso da articulação com as tendências e transformações dos países ocidentais, surgindo uma avalanche de leis que serviram como sustentáculo para ampliação do modelo de desenvolvimento capitalista que estava se apresentando no país, nestes termos, a ideologia de segurança Nacional abarcou também às legislações que iriam organizar o sistema educacional brasileiro.

Neste cenário, duas leis são de fundamental importância para a condução da formação de professores, pois parte de suas orientações se configuraram como base para a docência até os dias atuais, são as leis 5540/68, implantada pelo Decreto lei 464 de 11 de fevereiro de 1969 que versa sobre a reforma universitária e a Lei 5962/71, de 11 de agosto de 1971 que versa sobre novas configurações de ensino de primeiro e segundo graus. Ambos são resultados das disputas entre posições ideológicas divergentes na sociedade, que elaboravam propostas para a condução das políticas educacional brasileira.

Nestas disputas, diversos acontecimentos estavam em ebulição no âmbito social, tais como: disputa pelos investimentos na educação entre o público e o privado, os protestos estudantis nas universidades, a reivindicações das classes trabalhadoras contra arrocho salariais, a resistência das classes artísticas e culturais, a pressão do mercado internacional pelo capital humano, pela abertura de mercado e necessidade de mão de obra para o desenvolvimento, todas estes fatores serviram como arcabouço ideológico para a transformação da educação universitária e colegial quanto ao caráter tecnicista.

O pesquisador Alexandre Tavares Lira (2010) discorre sobre as legislações educacionais no período da ditadura esclarecendo que o contexto é marcado pelo ambiente de:

progredir a concepção tecnicista e administrativa impregnadas nas receitas de obtenção de ganhos de "produtividade", como a doutrina da não duplicação de meios para fins equivalentes. A ditadura pretendeu colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada multinacional. Com essa finalidade, desenvolveu-se o ensino em nível de pós-graduação e foi dada a ênfase nos cursos de ciências e tecnologia (LIRA, 2010, p.313).

Para Saviani (2001) o projeto de reforma universitária, dado a partir da lei 5540/68 pretendia responder as exigências contraditórias existentes na sociedade, por um lado encontrava-se a demanda de jovens universitários ou postulantes a estudantes universitários e professores que reivindicavam a autonomia universitária, abolição da cátedra, mais verbas e mais vagas para o desenvolvimento de pesquisas, bem como ampliação das ações da

universidade; por outro lado, a demanda dos grupos apoiadores do regime instalado pós-golpe, buscava vincular mais fortemente o ensino superior ao projeto político de modernização e aos mecanismos de mercado que reverberavam as ideias do capitalismo internacional sobre a necessidade de criação de mais mão-de-obra técnica.

Sobre a reforma Universitária estabelecida na lei acima descrita, o professor e autor do livro *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)* José Willington Germano (2011) descreve que esta reforma incorporou uma estrutura burocrática e tecnicista sob o discurso da eficiência, neste momento se tentou inviabilizar, de qualquer modo, um projeto de universidade crítica e democrática ao se reprimir e despolitizar o espaço acadêmico.

A reforma universitária do Regime Militar representa tanto a incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores, aliada as recomendações privatistas de Atcon<sup>25</sup>, dos assessores da USAID<sup>26</sup> (através dos acordos MEC/USAID)<sup>27</sup> e de comissões tecno-burguesas que foram criadas essencialmente para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro, suas bases conceituais versam sobre a “teoria do capital humano”<sup>28</sup> pois procurou estabelecer um vínculo direto entre educação- mercado de trabalho e educação- produção guiada pela tese da “Ideologia da Segurança Nacional”<sup>29</sup>.

Nestes termos, tem-se como objetivos principais para o Ensino Superior Brasileiro a criação de uma mão-de-obra especializada, o capital humano, pronta para a vinda das multinacionais, no âmbito da expansão capitalista americana, bem como, “a incorporação naquelas que já estavam instaladas no país; assim como, a contenção de gastos governamentais, através da expansão das faculdades isoladas ou privadas” (GERMANO, 2011, p.123).

---

<sup>25</sup> Ver ROMANELLI, Otaíza. *História da Educação no Brasil*. 35 ed- Petrópolis, Vozes, 2010, p.216-224.

<sup>26</sup> Organismo do governo dos Estados Unidos que, a partir de 1964, assessora o regime militar, principalmente, na área da educação. Os vários acordos assinados vieram a público no final do ano de 1966. A concepção educacional da USAID assenta-se em três princípios básicos: 1) educação e desenvolvimento, o que significa formação de profissionais para atender às demandas de mão-de-obra pelo mercado de trabalho, que se supõe em expansão; 2) educação e segurança, que visa formar o cidadão consciente que, no caso brasileiro, se consubstancia no ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros (esta no ensino superior); e 3) educação e comunidade, que procura estabelecer relações entre a escola e a comunidade, através de conselhos de empresários e professores.

<sup>27</sup> Os acordos MEC-USAID são analisados em ALVES, Márcio Moreira, Beabá dos MEC-USAID, Editora Gernasa, RJ, 1968.

<sup>28</sup> A TCH teve como principal expoente Theodoro W. Schultz (1902-1998), idealizador da ideia de capital humano nos anos 50, nos EUA. Para Schultz, o trabalho humano quando qualificado pela educação é um dos principais meios de aumento de produtividade e, por consequência, dos lucros do capital. Capital humano é por ele compreendido como a soma dos investimentos do indivíduo em aquisição de conhecimentos (capital este adquirido em sua quase totalidade nas escolas e universidades) e que a qualquer momento reverte em benefícios econômicos para o próprio indivíduo (por exemplo, na posse de melhores empregos e vantagens na aquisição de novas aprendizagens para o mercado de trabalho). (LOURENÇO, T. M. da S. P, A importância da formação profissional enquanto investimento em capital humano. 2015, Dissertação de Mestrado, FEUC).

<sup>29</sup> Este termo passou a ser utilizado após divulgação da obra de Pe. Joseph Comblin, *A Ideologia da segurança nacional : o poder militar na América Latina*, 2. ed. RJ Civilização Brasileira, 1978.

Esta reforma tem como pretensão a diminuição de custos e a racionalização de matrículas no ensino superior e para isso contemplou-se várias experiências dantes existentes nas instituições educacionais, especialmente ocorridas na Universidade de Brasília (UnB)<sup>30</sup>. Seguiram-se modificações em diferentes questões tais como: possível admissão de estudantes especiais em diversos cursos sem exigência de escolaridade formal, vestibular unificado e classificatório, departamentalização e a adoção do sistema de créditos, período letivo semestral; ampliação de programas de pós-graduação em dois níveis (mestrado e doutorado), estruturação da carreira docente em Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular em regime de trabalho diferenciado com dedicação total, parcial e meia jornada, abolição da cátedra vitalícia e a adoção da universidade como padrão de organização para o ensino superior.

A professora e pesquisadora Helena Bomeny (1994) resume em cinco os pontos determinantes desta reforma:

1) o desaparecimento das cátedras ou cadeiras como unidades básicas do ensino e da pesquisa, substituídas pelos departamentos, que aglutinariam os docentes pertencentes às disciplinas afins; 2) a integração das várias áreas que desenvolviam ensino e pesquisa comum; 3) a criação dos assim chamados cursos básicos (primeiro ciclo) e profissionais (segundo ciclo); 4) o estabelecimento das matrículas por disciplina, em substituição às tradicionais matrículas por série; e 5) a extinção das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (BOMENY, 1994, p.7).

Seguindo este percurso de reformas, modificou-se também a formação de professores nas escolas Normais deixando as mesmas de existir através da Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) devido à modificação do ensino de 1º e 2º graus anteriormente denominados ensino primário e médio. Esta lei determina sobre o exercício da docência nestes níveis, criando a Habilitação Específica do Magistério (HEM) de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, dado pelo Parecer n. 349/72 (BRASIL-MEC-CFE, 1972), caracterizando assim um terceiro marco na formação dos professores brasileiros (SAVIANI, 2005).

Nas leis supracitadas, duas modalidades básicas faziam parte desta habilitação: uma que habilitaria a lecionar até a 4ª série uma com duração de três anos (2.200 horas); e outra habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau, com a duração de quatro anos (2.900 horas). Além disso, o currículo obrigatório para todo o território nacional deveria ter currículo mínimo comum para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e o

---

30 Segundo Lira (2010, p.262) a Universidade de Brasília (UnB) foi criada em 1961, concebida a partir da matriz desenvolvimentista da educação, sendo projetada para atender às críticas e anseios do meio universitário brasileiro. Foi a primeira universidade brasileira a nascer de um plano definido, sem incluir faculdades já existentes. Com uma estrutura integrada, flexível, dinâmica e moderna, ela se contrapôs ao modelo de universidade segmentada pela justaposição de vários cursos.

currículo diversificado, visando à formação especial. O antigo Curso Normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau.

Desta forma, Saviani (2008) ressalta que se configuraram novos modelos de formação, para as licenciaturas ficou “marcada pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (p.8). Em relação à formação de professores ficou definido

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2008, p.147).

Segundo Tanuri (2000) o desencadeamento dos cursos de pós-graduação nas décadas de 70 e 80 deu vazão a várias pesquisas que foram contundentes quanto às críticas decorrentes deste novo modelo de formação de professores que substituiu as escolas Normais. Estas pesquisas abordavam: esvaziamento, desmontagem, desestruturação, perda de identidade, e descaracterização frente às modificações sofrida pela escola Normal. Registou-se também a “desativação de cursos nos anos imediatamente posteriores à reforma, devido à queda considerável da procura, ao fechamento de inúmeros cursos, paralelamente ao descaso de políticas nacionais e estaduais” (TANURI, 2000, p.81).

De acordo com João Cardoso Palma Filho (2010) a proposta da nova configuração universitária foi promover uma fragmentação na graduação possibilitando o surgimento de cursos de curta duração, conhecidas como licenciaturas curtas, para suprir a real necessidade do mercado de trabalho. Aliado a esse processo surge também à possibilidade de expansão deste nicho de negócios aproveitado pela iniciativa privada para criação de várias Universidades particulares.

Percebe-se que neste momento, abriu-se o mercado educacional aos investidores financeiros, mercado fértil para o capital nacional e internacional. No Brasil, estes são oriundos da elite burguesa, que procuraram expandir seus lucros através da livre iniciativa, seguindo-se a visão da possibilidade de ampliação destes estabelecimentos particulares em novas estruturas, com aspectos e objetivos maiores, “oferecendo cursos mais diversificados, teriam vantagens competitivas no interior do mercado do ensino superior” (MARTINS, 2009, p.23).

#### **2.1.1.4- Formação de Professores: Novas perspectivas**

Com a República novamente reestabelecida após janeiro de 1985, surge uma Nova Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, nesta os demandantes governamentais procuram responder aos anseios da sociedade civil, mas também estabelecer aproximação com os anseios da burguesia, apresentando como proposta a autonomia das Universidades, o que possibilitou ao setor privado criar e extinguir cursos na própria sede das instituições e remanejar o número de vagas dos cursos oferecidos, sem se submeter ao controle burocrático de órgãos governamentais (MARTINS, 2009); estas “entidades particulares visavam também obter um maior rendimento simbólico no interior do campo do ensino superior, pois formalmente elas passavam a se distinguir academicamente das faculdades isoladas e outros tipos de instituições” (p.24).

No contexto pós-ditadura, a Constituição Federal de 1988 abre espaço para que se discutam novos modelos de educação, via-se como possibilidade a criação de um sistema de educação mais coeso e propicio a equalizar as divergências existentes decorrentes das diferentes regiões do país. Enxergou-se a possibilidade de ser discutido um novo conjunto de Leis de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação nacional devido à participação de diferentes entidades docentes e movimentos não governamentais, que traziam ideias de educadores e pessoas especializadas no processo educacional imbuídos na tentativa de equacionar e dirimir alguns problemas educacionais que se apresentavam até o momento, inclusive na formação docente, tendo como ideal transformar o sistema educacional brasileiro.

No livro sobre Educação no Brasil, Maria Susana Arrosa Soares (2002) discorre sobre os debates que antecederem a Constituição de 1988 da seguinte forma:

várias associações da sociedade civil estiveram presentes. De um lado, estavam aquelas que se identificavam com os interesses da educação pública, que se opunham aos grupos privatistas. Sua luta procurava assegurar verbas públicas, exclusivamente, para as instituições públicas governamentais. Esse grupo posicionava-se a favor do ensino público laico e gratuito em todos os níveis. De outro lado, os grupos ligados ao setor privado, interessados em obter acesso às verbas públicas e diminuir a interferência do Estado nos negócios educacionais (SOARES, 2002, p.63).

Com o advento da Constituição percebe-se que, para o Brasil entrar em consenso com o mundo moderno, o governo precisa atuar de forma diversificada e inovadora, existe a necessidade imanente do entrelaçamento das necessidades do capital com o avanço das formas produtivas e as condições econômicas e sociais de perspectiva neoliberal. Busca-se adequar o cidadão ao nível educacional exigido pelo mercado de trabalho e, portanto a educação deve seguir no percurso do progresso, deste pensamento emerge a reformulação das

diretrizes balizadoras da educação no Brasil. Em 20 de Dezembro de 1996 fica promulgada a nova LDB pela Lei de número 9.394.<sup>31</sup>

Deste fato, surge a possibilidade da formação de professores também no âmbito de Institutos Superiores, que deveriam segundo o Art. 62 formar docentes em nível superior através de cursos de licenciatura ou de graduação plena para atuar na educação básica, semelhante às universidades. Quanto a isso Tanuri (2000) argumenta que, o governo optou novamente por inserir uma nova instituição no panorama educacional, “provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país” (p.85).

Em análise sobre a nova LDB e os novos espaços de formação docente Saviani (2008) argumenta

Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2008, p. 218-221).

No livro *Professores do Brasil; Impasses e desafios* às autoras Bernadette Gatti e Elba Barreto (2009) ao analisar a LDB 9394/96 como marco legal na formação de professores, pois entendem que uma leitura minuciosa dos artigos 62 e 63 mostra que novos modelos educacionais são sugeridos;

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

---

<sup>31</sup> Optamos por não discorrer sobre a Lei n. 5.692/71 que modificou os ensinos primário e médio, pois consideramos que a mesma estava especificamente voltada para a formação em Pedagogia. Com a nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. (SAVIANI, 2005).

Entretanto as autoras argumentam que, após a referida Lei, o que se observou foi um dissenso em relação à expectativa de melhoras na formação docente, pois favoreceu que crescessem gradativamente número de IESs, perdendo-se o caráter organizacional da formação normatizada pela Lei, por ter se proliferado a partir de então, licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas. Ainda sobre tal situação Gatti e Barreto (2009) continuam a discorrer da seguinte forma:

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parecem corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas (GATTI; BARRETO, 2009, p.45).

Segundo Saviani (2005) perde-se a oportunidade da criação do quarto momento decisivo na formação docente, pois divergindo das expectativas dos representantes docentes, que advogavam pela formação profissional em nível de universidades, esta lei apresenta a nova formação de professores a partir da liberação da oferta de cursos de curta duração em IES, que poderiam competir com os cursos de Licenciatura e Pedagogias de longa duração, ao ofertarem uma formação mais rápida e barata nos cursos de curta duração.

A ideia de privilegiar a formação superior no Brasil com abertura de novos *locus* de formação está em consonância como o projeto macro estruturante que balizaram as principais mudanças organizacionais brasileiras, na busca de alcançar padrões internacionais de desenvolvimento, segundo as premissas estabelecidas pelo Banco Mundial<sup>32</sup> para a América Latina. A visão de expansão e democratização educacional no país trazida pela nova LDB está em consenso como as políticas economicistas que se consolidaram pela força dos agentes privatistas, demandantes da multiplicidade dos lucros, tornando a educação o aspecto mercadológico e produtivista.

Reconhecer que a proposta da política educacional expansionista e desenvolvimentista trouxe grande melhora para o país é importante e indelével, segundo afirma a pesquisadora

---

<sup>32</sup> O Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoram a sua atuação no país a partir da década de 1980. Luiz Fernandes Dourado (2002).

Joseneide Cavalcante<sup>33</sup> (2000) situação que pode ser comprovada através de documentos oficiais apresentados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) no ano 2000. A autora escreve sobre a liberdade da educação trazida pela LDB no Brasil da seguinte forma:

É inegável também a expansão que vem ocorrendo no ensino de graduação. As estatísticas que já mostramos comprovam essa realidade. Há seis anos, o sistema de ensino superior, predominantemente particular, se concentrava fortemente na Região Sudeste. Nos últimos anos, além de uma ampliação significativa das vagas na rede pública, explicada em parte pela oferta dos cursos noturnos, verificou-se uma tendência de interiorização das IES privadas, que abriram, nas cidades do interior, um número de cursos muito maior do que nas capitais. Isso vem permitindo uma discreta correção nas desigualdades regionais (CAVALCANTI, 2000, p.13).

Entretanto, as bases ideológicas em que tal situação estava alicerçada, decerto não promoveram à equidade de direitos necessários a superação das desigualdades de fato e de direito. No pensamento de Saviani (2013) as Reformas Educacionais que se apresentaram no período pós-LDB, no sentido de conciliar as diretrizes internacionais com a nova estruturação formacional na educação, apresentavam muitas contradições entre autonomia e descentralização, porém serviram como nova reconfiguração do papel do Estado sob a ideologia neoliberal, correspondendo a uma nova organização do sistema nacional.

Não obstante, a importância dada à formação de professores, mostra o estabelecimento de um novo paradigma caracterizado como pós-moderno que se seguiu ao longo dos anos. Podemos dizer que desde o acontecimento da primeira República as mudanças na educação perpassaram por direções normativas coerentes com as ideias neoliberais, que foram importadas do modelo alemão impregnados pelo pragmatismo, ao extremado individualismo próprio da divisão social e cultura norte-americana (BOMENY, 1994). Configurando assim a construção de uma nova estrutura de carreiras e formação para os trabalhadores da educação.

Para a pesquisadora Acácia Kuenzer (1999),

no entendimento do Banco Mundial, a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas ordens de providências: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo o controle do processo para o do produto, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação (KUENZER, 1999, p. 178-179).

A preocupação demandada por diferentes segmentos quanto à diversificação da formação profissional docente, desencadeou novos ordenamentos governamentais através do Conselho Nacional de Educação (CNE) que em 15 de Maio de 2006, apresenta na Resolução nº 1, uma sequência normativa que procura organizar através de diretrizes curriculares

---

<sup>33</sup> Em seu livro Educação Superior: conceitos, definições e classificações (2000) a pesquisadora Joseneide Franklin Cavalcante faz uma incursão sobre as novas perspectivas governamentais no âmbito da educação superior no Brasil pós LDB.

nacionais (DCN), bases para cursos de graduação em Pedagogia e licenciaturas, que ficam responsáveis também pela formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal e para a educação de jovens e adultos e formação de gestores (BRASIL. MEC/CNE, 2006).

As reformas gestadas pelo governo federal para a formação do magistério depreendem-se em grande parte por dois motivos: evidências de dados apresentados por pesquisas de censos escolares do MEC/INEP, que mostravam no ano de 2006 a existência de 735.628 docentes no Brasil sem formação de nível superior e 20.339 professores leigos, já em 2013, os números apontam para 22% dos 2.101.4082 docentes que atuam na Educação Básica do país, não possuíam formação adequada, percebendo-se que apesar das regulamentações propostas, poucas mudanças haviam se operado de fato na realidade das instituições escolares conforme apontavam os fracos indicadores de rendimentos dos alunos. (DE FREITAS, 2009; SCHEIBE, 2010; OBSERVATÓRIO DO PNE, 2013; MACHADO; ALAVARSE, 2014).

No âmbito da formação docente, uma série de propostas para as melhorias nas universidades e IES, foram implantadas pelo governo federal tendo como base a LDB nº 9.394/96, com isso várias Diretrizes, Pareceres e diversos Programas fizeram parte do arcabouço organizacional da educação brasileira em busca de estabelecer melhorias para os processos formativos dos professores como precedente para melhorar a qualidade da Educação Básica.

A proposta é formar profissionais que possam alinhar a educação do país com as propostas neoliberais de ordem mercadológicas, as universidades precisavam formar indivíduos capazes de difundir a nova ordem das transformações que estavam ocorrendo no mundo, sempre averbando a educação no sentido de promover as transformações necessárias para o alcance da prosperidade e da modernidade. Importante salientar que, tais mudanças precisam de novas competências e novos modelos e métodos que inspirem e envolvam as pessoas na busca pela sua própria evolução.

Sendo assim, podemos considerar que as reformas na LDB ocorridas pós 2009 (Leis 12.056/09, 12.796/13 e 13.415/17), trouxe melhoras significativas para a carreira docente, pois ampliou o papel da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, que antes era responsável apenas pelo aperfeiçoamento do pessoal docente de nível superior das instituições públicas, passando a ter responsabilidade também com professores da Educação Básica, através de Decreto Presidencial nº 6755, de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica. Com isso, foi introduzida uma série de programas para tal empreendimento como: o

Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares; o Observatório da Educação; o Observatório da Educação Indígena; Universidade Aberta do Brasil (UAB), etc. (BRASIL, 2013).

Destarte, achamos devido findar este capítulo tecendo considerações sobre algumas mudanças promulgadas nas novas legislações brasileiras pós LDB 9394/96. Na opinião de estudiosos da área (MARSIGLIA et.al. 2017; MOURA; LIMA FILHO, 2017; CASTILHO, 2017; FRIGOTTO, 2017), estas representam grave retrocesso diante das conquistas estabelecidas desde a LDB 9394/96, as alterações propostas mostram ambivalências a despeito da grande mobilização no âmbito governamental para promoção de novas condições formativas para o docente. Nas modificações realizadas a partir da Lei 13.415/17<sup>34</sup>, revelam um caráter ideológico embasado pelo praxeologismo da forma com o saber articulado as necessidades do mercado.

Nesta reforma, pontos polêmicos foram salientados como controversos às conquistas sociais obtidas anteriormente e que estavam instituídas em documentos anteriores. Tais como: a formação de professores dantes exclusiva nas universidades e IES passaram a estar disponível para curso de graduação em espaços como faculdades e instituições com características diversas, também atuarem na formação docente; mudanças nas grades curriculares a partir das Bases Nacionais Curriculares Comum (BNCC)<sup>35</sup> e a contratação de professores de notório saber. Tais propostas indicam que, cada vez mais a educação e suas macroestruturas encontram-se sujeitas a demandas governamentais com viés neoliberal, que avocam propostas divergentes as necessidades da sociedade como um todo, onde sejam respeitadas as condições equânimes para um verdadeiro desenvolvimento e transformação do indivíduo como ser social.

---

<sup>34</sup> A LDB 13.415/17 foi promulgada em 17 de fevereiro de 2017 e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.(BRASIL, 2017)

<sup>35</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

## **2.2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: os caminhos da transição.**

No segundo capítulo deste trabalho, aquiescemos com Demerval Saviani sobre os três momentos considerados por decisórios para a regularização da formação de professores no Brasil e expomos este desenvolvimento histórico, intentando entrever como a situação político-econômica-social do país consubstanciou-se em uma tríade indissociável, que buscavam resolver-se mutualmente, sempre transpondo para o campo da educação, a necessidade de encontrar a fórmula que poderia sustentar e manter a similaridade de equilíbrio destes três campos.

Desta ordem, procuramos entender como se constituiu as políticas de formação de professores a partir das situações que historicamente se apresentavam, e percebemos que estas situações culminavam em reorganização de leis e decretos normativos, que buscavam novos ordenamentos para a formação de professores de forma a garantir a manutenção das estruturas vigentes<sup>36</sup>. O caminho escolhido toma como lastro o reconhecimento de que, no mundo globalizado que vivemos atualmente, para que a educação se torne hegemônica, tem-se por necessário entender a realidade do capital, conhecer a sua lógica e apropriar-se dela como influenciadora do complexo educacional, pois não é possível, compreender radicalmente a história da sociedade e a história da educação contemporânea, sem se compreender o movimento do capital (SAVIANI, 2005).

Pesquisas realizadas no âmbito de formação de professores (BRZEZINSKI, GARRIDO, 1999; ÀNDRE, 1999; SOARES; CUNHA, 2010; ROMANOWSKI, 2013) tem mostrado que apesar deste tema ser recorrente, muitas entrelinhas se avinharam por este campo, uma vez que os caminhos transitórios de identidade docente foram se intercambiando ao longo da historiografia da educação, como fonte acessória de conhecimentos atrelados as diferentes necessidades do estágio social que a humanidade se consubstancia. Neste processo, diferentes matizes se constituíram e se materializaram quanto ao campo de pesquisa formação de professores, de forma que se proliferaram uma série de pesquisas que se inter cruzavam neste tema, através de questões como didática, currículo, prática de ensino, teoria educacionais e suas aplicações, dentre outros.

---

<sup>36</sup> Em 2002, foi publicado o estudo realizado pelo Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre a Educação Superior no Brasil, composto como um relatório geral sobre o Ensino Superior na América Latina, organizado pelo IESAL – UNESCO, o Grupo de Estudos sobre Universidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, neste procurou-se mostrar as principais transformações ocorridas no âmbito do ensino superior no Brasil através das legislações, bem como o complexo nacional de C&T. Analisou-se, as principais características de natureza estrutural e organizacional do sistema, bem como a evolução da matrícula no ensino superior, do número de instituições, do corpo docente e do pessoal de apoio. Igualmente, abordou questões relativas à gestão das instituições de ensino superior, seu financiamento e avaliação.

Em busca de defendermos o argumento de verificarmos a pseudo-antiguidade deste tema, trouxemos como exemplo duas publicações, uma se refere à coletânea de trabalhos apresentados no XV ENDIPE<sup>37</sup>, que são reunidos em um livro sobre o título *Coleção Didática e Prática de Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente*, organizado por Ângela Dalben e colaboradores em 2010, onde escreve “O contexto atual se revela promissor em possibilidades de realização prática de sonhos antigos. Se nesse momento presencia-se um conjunto de críticas severas ao desempenho da educação básica no país” (DALBEN et. al., 2010, p.6) e a pesquisa de estado da arte de formação de professores e trabalho docente em trabalhos publicados na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), por Tatiane Maia e Marcia Hobold em 2014, onde salientam que:

não podemos esquecer que qualquer prática que objetive a atuação sobre a realidade escolar precisa estar ciente de que a escola é o espaço em que o professor atua e, ao mesmo tempo, é identificado como um território institucional e de mediação social que revela em seu interior as diferentes formas de ser, as relações sociais e políticas, os valores e ideologia que constituem as práticas dos professores (MAIA, HOBOLD, 2014, p.4).

Com estas duas visões apresentadas, por pesquisas realizadas em espaços-tempo diferentes, nos faz perceber, o quanto a formação de professores tem mitigado pesquisas e diálogos entre os pares e mais ainda, podemos asseverar pelo número de publicações encontradas em pesquisa de busca simples, pela amplitude das congregações e eventos (ANPED, ANFOPE, Congressos, Simpósios, Encontros, etc.) que se contingenciaram a luz deste tema, evidenciam que o mesmo não se encontra esgotado em si mesmo, frente a sua significância para a sociedade como um todo.

A perspectiva de formar professores passou a ser um dos pontos chaves de preocupação da sociedade, como meio de resolver as suas mazelas sociais e consubstancia na tentativa de resolução de problemas diversos, oriundos das mudanças das necessidades do

---

<sup>37</sup> ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) este encontro se caracteriza por ser bienal e foi pensado pela necessidade de congregar pesquisadores, especialistas, dirigentes educacionais, professores e estudantes dos mais distintos espaços do país e do exterior para discutir a didática e as práticas de ensino. Para historicizar o mesmo podemos dizer que na passagem dos anos 1970 para 1980, quando a sociedade brasileira manifestava sinais contundentes de oposição à ditadura militar instalada 1964, um grupo de educadores brasileiros envolvidos com as práticas de ensino e com a didática, deu início a um movimento no campo educacional, que pretendia expressar os anseios de mudança, presentes na sociedade da época, reunindo-se assim em 1979 no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino e em 1982 no 1º Seminário A Didática em Questão, dando início a um processo de questionamento dos fundamentos, das concepções, das orientações políticas e dos modos como a educação era então praticada em nossas escolas. Em razão da similaridade de propósitos destes movimentos, consolida-se em 1987 a sua fusão dando origem a um encontro único, que foi denominado de IV ENDIPE. Desde então os diversos trabalhos e discursões apresentadas nestes encontros tem gerado publicações que são pertinentes ao tema e servem de referência para o avanço da produção de conhecimento sobre os fenômenos educacionais e para a formulação de propostas educacionais inovadoras. Tais informações podem ser encontradas em [www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro\\_4.pdf](http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.pdf), acessado em 13 de Junho de 2018.

homem a partir das transformações dos meios de produção desta forma argumenta a pesquisadora Bárbara Pinheiro (2016).

Tem sido comum o discurso salvacionista por parte das autoridades políticas de nosso país, de modo a utilizar a educação como redentora do caos social. Dissemina-se uma ideia perigosa de que a única forma de termos um mundo melhor é através da via educativa; então passamos a culpar o complexo educacional por todas as mazelas sociais. O perigo desta afirmação é que ela retira o foco do problema da lógica de produção e reprodução do capital e a coloca no complexo educacional (PINHEIRO, 2016, p.76).

Vê-se então que os problemas de educação e das dificuldades inerentes desta juntam-se aos demais problemas sociais como o problema da fome, da miséria, da marginalidade, da violência, da saúde, da política; enfim, se estes chegaram à escola o censo comum os fez depositários das “costas” do professor. Sobre este, passa a se depositar tanto as culpas como também a esperança de que tudo isso possa melhorar a partir de suas ações, inclusive nosso sistema educacional; na sua “poupança” foi se sendo depositados todos os paradoxos sociais, transmutados para a educação e desta para o ambiente escolar.

Conforme Pinheiro (2016) pontua

Esta atmosfera salvífica gerada em torno da escola chegou às camadas populares e se tornou quase um dogma dos tempos modernos; de modo que a questão educacional passou a atrair o interesse de diversas pessoas no âmbito político, seja pela via da conquista de votos, ou pela via da necessidade de se gerar um trabalhador flexível a partir da escola que atenda aos interesses da classe burguesa, classe a qual verdadeiramente o Estado serve. Em quase todas as propostas políticas em períodos eleitorais aparecem ideias de reformulações educacionais, quase como mantras nos discursos políticos; elas atraem a todos os públicos, desde os detentores dos meios de produção que necessitam de profissionais mais bem capacitados, até a classe dominada que sonha com uma ascensão social dos seus filhos por meio da apropriação dos saberes escolares. Neste momento a educação, enquanto complexo social, torna-se uma questão de Estado e este passa a tomar e responsabilidade para si (PINHEIRO, 2016, p.76-77).

Define-se que o problema da educação deve ser acertado pelo professor, que enquanto indivíduo e parte desta totalidade, a ele se agregaram o aspecto de voluntarismo e estereotipização próprias da modernidade; muitas vezes caracterizado como redentor da humanidade, capaz de resolver individualmente os problemas da escola e da educação; exaltado como um ser dotado de inesgotável força de vontade, permanentemente disposto a se superar no cumprimento de sua missão, um aspecto reducionista materializado pelo modelo econômico neoliberal que tem origens no início dos anos de 1990 especialmente aqui no Brasil (BUENO, 2007).

A preocupação com a formação de professores passa a se configurar no estado brasileiro consoante as mudanças ocorridas no âmbito mundial de novas organizações dos

meios de produção e do capital especialmente no início do século XX<sup>38</sup>, destarte inicia-se uma onda de propostas que impõem pelas vias da educação o fator determinante para a transformação social, assim dá-se início ao prelúdio de investigações sobre a formação de professores em toda a sua completude, como o meio de transformar o complexo educacional. Passando a apresentar importância significativa nas discussões que envolvem políticas públicas, instituições formadoras, autoridades e vários intelectuais influentes da mídia.

Segundo Cipriano Luckesi (2011) para a sociedade, a educação está eivada de uma teia de conceitos, sentidos e finalidade que podem ser enquadrados em três correntes filosófico-políticas; estas se constituíram ao longo do processo das relações homem-homem no exercício das práticas educacionais construídas na história da humanidade, tendo como propósito compreender a função da educação *na e para* a sociedade. Para este autor, tal questão tem ordem filosófica, porque procura compreender o seu sentido; e políticas, pois constituem um direcionamento para sua ação; sendo classificadas em partir dos seguintes conceitos: “educação como redenção; educação como reprodução; e educação como um meio de transformação da sociedade” (p. 52).

a educação é responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade (LUCKESI, 1999, p.37).

Publicado em 2011 o texto ‘*Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas*’, de autoria de Demerval Saviani procura resgatar historicamente os caminhos que a formação de professores se configurou no mundo e foi assimilado pelo Brasil no século XIX, para este autor dois modelos de formação docente foram constituídos a partir da ação

---

<sup>38</sup> No livro *História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX* de Amarílio Ferreira Jr. Pode ser encontrada uma síntese das principais políticas educacionais que se instituiu no Brasil a partir do feudalismo, quanto ao século XX o autor coloca: o Brasil chegou ao final do século XX, depois do fim da ditadura militar (1985) e da promulgação da Constituição de 1988, sem ter conseguido resolver a questão da escola pública para todos e com boa qualidade de ensino. A nova conjuntura internacional, que se criou após o fim do chamado “socialismo real” (a derrocada da URSS em 1991), impôs uma política de submissão do Brasil aos ditames das agências multilaterais do sistema capitalista mundial, como o FMI, o BIRD e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que agravou ainda mais o quadro educacional brasileiro. Assim se as políticas democratizantes da educação, que ocorreram ainda no contexto da ditadura militar, eram definidas pela correlação de forças internas que se estabelecia entre as tendências progressistas e conservadoras, o mesmo não se deu com as políticas educacionais que foram adotadas durante a década de 1990. A partir de então, essas políticas ficaram condicionadas pela dependência financeira que o Brasil mantinha em relação ao capital financeiro internacional. Ou seja, o Brasil perdeu autonomia no processo de definição das políticas educacionais concernentes à escola pública, pois os empréstimos solicitados pelos governos brasileiros durante os anos 1990, particularmente ao FMI. FERREIRA Jr., Amarílio. *História da educação brasileira: da Colônia ao século XX*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, 125p.

docente: conteúdo e a forma; destes resultaram uma nova ordem de investigações para a formação docente.

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores”. Do outro lado se contrapõe o modelo segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de “modelo pedagógico-didático de formação de professores” (SAVIANI, 2011, p.8-9).

No texto citado, Saviani discorre sobre as legislações que vogam sobre a formação de professores no Brasil a partir do século XX, reconhecendo seus méritos na tentativa de um direcionamento, mas entende que os mesmos se dispersam devido a uma série de dilemas que de forma dicotômica não permitem uma convergência e direcionamento seguro e coeso com as necessidades sociais.

É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação, exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos classificadas como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam sempre pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante (ibidem, p.17).

O movimento do capital converteu a educação e toda a sua teia conceptual em mercadoria, que deve estar associada para o bom encaminhamento do percurso do capital a serviço do neoliberalismo; a partir da Reforma Universitária de 1968<sup>39</sup>, marco da privatização do ensino superior no Brasil, abre-se o mercado de formação docente para o investimento privado, as políticas públicas<sup>40</sup> voltadas intencionalmente para esta situação se constituem através do Conselho Federal de Educação (CFE), a partir de então se induziu a modernização e a criação de novas Instituições de Ensino Superior (IES) tanto públicas como privadas,

---

<sup>39</sup> Sobre a análise deste processo de transformação das Universidades ver o texto “A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil” de Carlos Benedito Martins publicado em 2009.

<sup>40</sup> Concordamos com Freitas (2009) e Pallumbo (1994) sobre o termo políticas públicas; para estes autores política pública constitui-se como princípio orientador subjacente a uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes na consecução de atividades próprias às funções legítimas do governo, para solucionar problemas públicos. Logo, apresenta também como características, ser processual, complexa, contraditória e conflitual, emergente e cumulativa, em circunstâncias que apreendem as complexidade de sua substancialidade em curso.

embora não ocorresse com a mesma proporcionalidade, a intenção era trazer um caráter mais competitivo a formação superior, inclusive a docência, que foram compelidas a se ajustar as necessidades de mais eficiência, maior qualidade e mais produtividade.

Em atenção à lógica mercadológica nasce um novo sistema estruturado nos moldes de empresas educacionais, voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional, desde então se seguiu uma escalada de privatização, sempre ascendente embora marcado por inflexões devido as crise do capital, apresentando maior incidência a partir de 1990 (MARTINS, 2009), onde no período de 1997 a 2003, houve um crescimento de 132% nas matrículas em cursos de graduação presenciais privados, com oscilação anual de 11,4% e 17,5%. Contatando-se que o número de instituições privadas ampliou de 764 em 1998, para 1.789 em 2004. O que corresponde a um aumento de 160%, número maior que o crescimento relativo às matrículas (CORBUCCI et. al. 2016). Desde então, transmuta-se o papel do Estado, que gradativamente, deixa de ser provedor de uma educação pública, laica e de qualidade e passa a ser supervisor também da educação privada<sup>41</sup>, encarregado de realizar avaliação externas diversificadas para esta nova conjugação do sistema educacional superior.

Nestes termos, o governo Brasileiro passa a ser financiador do capital privado, através do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) uma série de benesses servem como gatilho de expansão do mercado de capital privado na educação, com desregulamentação e flexibilização do controle e autorização para a sua expansão, muito forçosamente pela presença maciça de mantenedores de associações e entidades privadas que faziam alianças políticas com o governo e pelos empresários gestores de IES privadas que faziam parte do CNE. Assim, desde a constituição de 1988, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 os governos brasileiros agem como financiadores do capital privado através de programas que servem como fundos de financiamento, tendo como mote responder as necessidades demandadas pelo social, ou seja, suprir as demandas dos jovens da classe trabalhadora egressos do ensino médio com democratização de acesso e permanência dos alunos no ensino superior.

Em pesquisa realizada por Helena Sampaio (2013) sobre o setor privado no ensino superior no Brasil a mesma destaca:

---

<sup>41</sup> A Lei nº 10.861, de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, o SINAES, com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior (IES), dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, visando, especialmente, a melhoria da qualidade da educação superior, a promoção dos valores democráticos, o respeito às diferenças e à diversidade e afirmação da autonomia e da identidade institucional, maiores informações ver [www.inep.gov.br/superior/SINAES](http://www.inep.gov.br/superior/SINAES)

É consenso entre os diferentes atores do sistema de ensino superior de que o Decreto 2.306, de 1997, constitui um divisor de águas no ensino superior e cujos efeitos estão expressos na sua atual configuração. Por mais diferentes que sejam as percepções desses atores sobre o alcance e efeitos do referido Decreto, elas se agrupam em torno de três posições: 1) fomentou e legitimou a mercantilização do ensino superior no país; 2) reconheceu, legalizou e regulamentou o ensino superior como atividade lucrativa; 3) possibilitou maior lucratividade para a atividade de ensino e estabeleceu novas formas de controle para as IES privadas que se diferenciavam (SAMPAIO, 2013, p.6).

Consideramos que a educação se constitui como algo movente em sintonia com uma ordem social globalizante e que está estruturalmente envolvida como eixo de desenvolvimento do capital, que absorve o caráter histórico dessa tendência. Ela se constituiu como parte de um complexo que se acomoda e assimila novas realidades historicamente produzidas, e que respondem quase instantaneamente a estímulos mais externos do que internos. Sobre o processo de novas conformações das IES públicas e privadas o pesquisador Lalo Watanabe Minto (2011) expressa:

Há uma nova divisão do trabalho entre as IES brasileiras, de modo a reduzir o escopo de atuação estratégica das IES capazes de produzir novos conhecimentos científicos e tecnológicos, antes indispensáveis a uma vasta gama de setores da economia e que, agora, se estabelecem como centros nervosos de uma gama menor de setores, aqueles ligados ao capital monopolista. A lógica dessa relação é a de ampliar a “produtividade” e a “competitividade” da FT<sup>42</sup> empregada nesses setores. Donde a difusão das ideologias correlatas: formação com base em competências; as noções de empregabilidade, de meritocracia, de enxugamento dos conteúdos e de ênfase na aprendizagem; enfim, de propostas pedagógicas que visam fazer da educação um campo também organizado de acordo com a “flexibilidade” do mundo produtivo e do padrão de acumulação de capital no contexto da mundialização (MINTO, 2011, p.219).

O início do século XXI as instituições superiores privadas apresentam uma escalada bastante significativa, paradoxalmente as IES públicas, respondendo por 73% das matrículas e por 85% dos estabelecimentos de ensino superior do país. Na primeira década do século XXI, o sistema de ensino superior quase triplicou de tamanho em termos de número de matrículas e de instituições (SAMPAIO, 2013).

Pesquisas apontam (MARTINS, 2009; MINTO, 2011; SAMPAIO, 2013; CORBUCCI et. al. 2016) que grande parte deste desempenho se anunciou a partir de financiamento público mais permissivo, com o argumento de restauração educacional sob a lógica de entendimento da educação como bem público<sup>43</sup>, aliada a lógica da dependência estrutural ao grande capital.

---

<sup>42</sup> FT= força de trabalho

<sup>43</sup> O termo bem público tem noção abstrata, e este termo esta presente nas quatro versões dos projetos de “reforma universitária” anunciados pelo governo Lula, opera-se com essa noção um movimento consoante com o processo de mercantilização crescente do setor e das políticas que o conformaram no interior da reforma do Estado. Como “bem público” a educação não dependeria do ente que a organiza, mas da sua finalidade. Na linguagem econômica que informa a noção de bem público, supõe-se que todos devem ter acesso à educação porque esta é um bem necessário à constituição da ordem econômica capitalista. No Brasil, que tem sistema

Assim o antigo crédito educativo, foi substituído pelo Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES)<sup>44</sup> e seguido pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI<sup>45</sup>, no campo das IES públicas em busca de compensar a grande defasagem existente por estes financiamentos foi lançado o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007.

### Segundo Minto (2011)

O problema do duplo caráter da educação superior, acima descrito, também pode ser observado pela ótica da especificidade do ensino: parte restrita deste deve permanecer voltada para a formação da FT (mercadoria-educação) e de quadros para os setores estratégicos da economia, seja na vertente convencional da saída para o mercado de trabalho formal, seja nas formas alternativas, como aquela mediada pelas IES, no caso do trabalho de pesquisa e de inovação. Nestes casos, a educação está materializada na formação do indivíduo e funciona como um insumo dos capitais produtivos, orientados para a competitividade; a outra parte, mais volumosa, passa a servir como “insumo” dos capitais aplicados no setor educacional e, indiretamente, dos setores ligados a ele (editorial, informática, produção de materiais didáticos, consultorias). Neste outro caso, a educação é a própria mercadoria (educação-mercadoria), que se materializa na condição de serviço (p.234).

Historicamente as mudanças que se constituíram na educação, sempre acompanharam o movimento das relações econômicas em qualquer país, derivadas das diversificações dos modos de produção. Assim, o século XXI inicia-se sob a égide do mercado financeiro metamorfoseado como neoliberalismo<sup>46</sup>, com forte predominância das ciências, tecnologias e informação, outrora subsidiada a favor da economia e condicionada a poucas parcelas da sociedade.

---

capitalista subordinada, e tendo que garantir ainda o “ajuste fiscal”, o pagamento dos juros da dívida, a remuneração dos capitais aqui investidos, enfim, a captura do fundo público para o capital. “Bem público” se opõe à noção de educação como direito, presente na CF/1988, estando assentado na ideia de que o Estado garante a todos o consumo de um bem (equidade). Por isso não há “impedimento para que as IES privadas recebam recursos estatais, já que se organizam para exercer uma função social de “interesse público”. Prevalecendo a concepção de educação como serviço, estando a cargo de cada indivíduo a escolha do melhor “produto” no mercado” (MINTO, 2011, 247-248).

<sup>44</sup> O FIES foi instituído pela Medida Provisória nº 1.827, de 27 de maio de 1999, posteriormente convertida na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Foi reformulado pela Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007, e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 1, de 22 de janeiro de 2010 e Portaria nº 10, de 30 de abril de 2010.

<sup>45</sup> Criado para atender a necessidade de ampliar o acesso de jovens pobres ao ensino superior, o Programa opera mediante a concessão de bolsas de estudos para estudantes de baixa renda em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica nas instituições privadas de ensino superior. Para participar do Programa o estudante deve preencher os seguintes requisitos: a) não possuir diploma de ensino superior; b) ter obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nota mínima de 400 pontos; c) ter uma renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio (bolsa integral) ou de até três salários mínimos (bolsa parcial); d) ter estudado no ensino médio em escolas públicas ou ter sido bolsista em escolas privadas (BRASIL, 2005).

<sup>46</sup> A perspectiva neoliberal situa-se, portanto, como uma reformulação do padrão de gestão do desenvolvimento do capitalismo, presente na concepção de Estado liberal intervencionista keynesiana, vigente na vertente denominada *Welfare State*, ou Estado de Bem-Estar Social, caracterizado, entre outros aspectos, pela implementação da esfera pública por meio do incremento de políticas sociais, postulando a garantia de padrões mínimos de vida visando a manter o estímulo ao desenvolvimento e a consolidação das economias de mercado (PEREIRA, 2015).

A concepção de um novo Estado nacional democrático, se configura a partir das eleições de 2002, quando assume um governo com viés popular, que toma por obrigação seguir as premissas constitucionais e procura regularizar os déficits sociais, mitigados pelos desacertos nos processos de produção e sociabilidade dos indivíduos.

Para a pesquisadora Dirce Nei Fritas (2009), neste período se consagrou uma nova disposição para reforma do Estado brasileiro, onde o foco da reforma não foi à repactuação dos fundamentos do Estado com as forças sociais que lhe dão sustentação, houve apenas o aprofundamento de seus componentes liberais, não na direção da socialdemocracia, mas do conservadorismo preceituado pelo ideário neoliberal em sua versão para a América Latina. Contudo a abertura de mercado educacional associado às reformas educacionais e formação de professores, no sentido de atender as demandas do neoliberalismo, tiveram início nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002).

Pesquisas mostram (MARTINS, 2006; SGUISSARDI, 2006; FREITAS, 2009; SAVIANI, 2010) que é inegável o reconhecimento de que as medidas administrativas tomadas a partir do governo Lula em 2003, quanto às legislações para os diferentes níveis da educação pública, foram muito positivas, e o campo da formação de professores foi especialmente favorecido; haja vista programas como Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>47</sup> instituído pelo Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, resultando em um aumento expressivo de novas universidades federais com criação de novos campi como forma de expansão das IFES<sup>48</sup>, concursos para docentes e corpo técnicos e ampliação de vagas no setor público (federal)<sup>49</sup>, apesar de que, para o financiamento desta expansão SGUISSARDI (2006) chama atenção que, “nó górdio da questão universitária, o montante de recursos financeiros destinados a todas as IFES, foi reduzido de 0,91% para 0,60% do PIB e manteve-se praticamente inalterado durante os

---

47 O sistema UAB começou a se concretizar a partir da promulgação do Decreto nº 5.622, de 19 de Janeiro de 2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), dando ordenamento legal à EAD e estabelecendo diretrizes para a oferta de cursos na educação básica e superior, bem como a pós-graduação.

<sup>48</sup> Dados do MEC em 2008 apontam que foram criados 115 novos campi no interior e 14 universidades. (BRASIL, 2008).

<sup>49</sup> Dados do MEC/INEP (BRASIL, 2003, 2010, 2012) mostram que em 2003, o total de matrículas presencial na graduação totalizando 3.887.022, sendo 1.136.370 (29,23%) públicas e 2.750.652 (70,77%) privadas. Em 2010, os números estavam em 5.449.120 matrículas, sendo 1.461.696 na rede pública (26,82%), e 3.987.424 na rede privada (73,18%). Em 2012, os dados mostram que do total de 2.416 nas IES, apenas 304 são públicas e as outras 2.112 são privadas. A diversificação dos processos de diversificação das instituições de ensino superior, onde temos 193 universidades (8%), 139 centros universitários (5,8%), 2.044 faculdades isoladas (84,6%), 40 IFs e Cefets (1,7%). Com 7.037.688 matrículas na graduação 1.897.376 sendo da rede pública (27%) e 5.140.312 na rede privada (73%).

primeiros anos deste governo” (p.1044), consistindo em números menores de recuperação das verbas de custeio.

Importante considerar que com a regulamentação da UAB pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 2006), promoveu-se a verdadeira consolidação da expansão e democratização do ensino superior público no Brasil, conforme estava previsto na LDB 9394/96 em seu artigo 80, com a finalidade de formação de professores a distância, devido à carência de professores graduados em áreas distantes dos grandes centros urbanos e necessidade de qualificação de docentes em exercícios nestes sítios.

A consolidação de uma nova política de formação a distância se deu sobre cinco eixos fundamentais: 1- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; 2- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; 4- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; 5- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País; 6- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância (BRASIL, 2006).

Para a pesquisadora Helena Sampaio (2013) a relação das instituições privadas com o governo federal funcionavam na base do toma lá da cá, pois com o PROUNI os alunos utilizam as vagas ociosas das instituições privadas, o que ajuda o governo a ter índices maiores para ingressantes do ensino superior em contra partida o programa ajuda a reduzir os custos (impostos)<sup>50</sup> das instituições aumentando a rentabilidade, neste “jogo” ganha o governo que gasta pouco com a ampliação do acesso e ganha o setor privado que de garante parte do preenchimento das vagas ociosas sem nenhum investimento adicional<sup>51</sup>.

A repercussão do conjunto de reformas educacionais predominantes dos novos ordenamentos macro econômicas e sociais resvala na condição de formação de professores como fator preponderante para o anseio de qualidade, este fator deve permear todo complexo organizacional da educação em todos os níveis, uma vez que, qualidade passa a ser fator preponderante para que a educação funcione como alternativa precípua de superação das crises econômicas geradas pelo movimento do capital, não apenas no Brasil em qualquer país do mundo.

---

<sup>50</sup> O ProUni prevê uma isenção de até 8% do imposto devido pelas IES privadas.

<sup>51</sup> De acordo com dados do MEC (2012), de 2005 a 2011, foram utilizadas quase um milhão de bolsas (912.204) do ProUni. Quase metade (48%) dos bolsistas se autodeclararam afrodescendentes e quase dois terços (67%) receberam bolsas integrais. São, em sua maioria (88%), estudantes de cursos presenciais oferecidos no período noturno (HOPPER,2012).

Os organismos internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe e a Conferência Mundial de Educação Superior, ocorridos entre 2008 e 2009, exprimem como fatores determinantes para o crescimento e desenvolvimento de uma nação, a garantia da educação superior como direito, a premissa que está sendo adotada pelos organismos internacionais é tomar a educação como direito humano, um bem público e universal sendo o Estado o responsável para ser o garantidor e devedor deste direito.

Quanto às orientações oriundas dos mercados macro econômico global, a pesquisadora Helena Bomeny (1994) chamava atenção sobre

o risco de resvalarmos na sedução de uma ideologia de Estado neoliberal que joga a sociedade a ela mesma, desresponsabilizando o poder público pelas ações, por excelência, públicas. Educação, cultura e saúde, quando deixadas às garras do mercado, ficam interdidas ao usufruto universalizado ou fenecem de inanição. Por essa razão e nem tanto por outras, legitima-se a preocupação com a mobilização pela comunidade acadêmica por um novo contrato social. (BOMENY, 1994, p.63).

Tais orientações são seguidamente discutidas no Brasil através do Fórum Nacional de Educação Superior (2009) e Conferência Nacional de Educação- CONAE (2010) que tiveram como princípio o reforço à educação como bem social e deram ênfase a democratização do acesso e na flexibilização dos modelos de formação; na elevação da qualidade, na avaliação e no compromisso com a inovação (MAUÉS; CAMARGO, 2012).

Dentre variáveis polêmicas e controversas apresentadas nestes eventos, cabe destacar a relação destes com a educação, especialmente o termo qualificação, pois este tem sido figura cativa em discursos e documentos de diversas naturezas, sendo principalmente adsorvido em simbiose com a educação, o adendo tem que ser feito a este fato é especialmente por este se um tema e um termo polissêmico, mas sempre permeou os propósitos da educação, entretanto quase nunca se tornou de fato e de direito associado à concepção de humanidade do indivíduo especialmente na educação, quando os discursos soam como palavras ao vento.

Assim, diversos pesquisadores (MOROSINI, 2009; DIAS SOBRINHO, 2010; PINTO, 2010, GADOTTI, 2010, GUSMÃO, 2013) ao discutir sobre este tema, constatam que devido a sua complexidade, deve-se ressaltar que para existir uma conformidade é necessário se definir de que, e para quem está sendo adotado para dimensionar o termo qualidade da educação.

Abordando as questões relativas à qualidade da educação, presente no Documento de Referência<sup>52</sup> da Conferência Nacional de Educação (MEC, 2009) onde o termo qualidade está ligada a gestão democrática e avaliação, Moacir Gadotti (2010) discorre:

Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente no que está aprendendo. O documento do MEC aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a “organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização (...). Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações (...). É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo” (MEC, 2009, p.30). O tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem a democracia é um componente essencial da qualidade na educação (GADOTTI, 2010, p.3).

Segundo Dirce Teixeira de Freitas (2009) o tema qualidade da educação é um assunto recorrente dos debates políticos e acadêmicos desde o momento que se deu o projeto republicano brasileiro, e está comumente ligado a “desafios para humanização, construção de uma nação, desenvolvimento econômico, formação cívica, efetividade social, transformação social, inserção internacional” (p.19). Para esta pesquisadora, o tema tem sido usado como referência para as reformas educacionais no âmbito federal, tornando-se questão estratégica para as regulações educacionais da esfera federativa. Contudo concebe que a raiz deste tema esta na dialética entre condições e possibilidades históricas frente às inúmeras demandas sociais cujo equacionamento esta promoção da justiça social e aprimoramento das relações humanas (ibidem, p.19).

Como a formação de professores é tomada quase sempre em discursos políticos como um dos fatores preponderantes para melhorar a qualidade da educação, as políticas públicas voltadas para este tema foram as mais diversas estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que pela Lei nº 11.502/2007, teve sua estrutura modificada focando na capacitação dos docentes para a educação básica, com incentivos para formação inicial e continuada dos profissionais de educação, instituindo

---

<sup>52</sup> O documento-referência é constituído pela seguinte estrutura: apresentação, introdução e eixos temáticos da CONAE. Na apresentação do documento explicitou-se que “Este documento desenvolve o tema central da CONAE: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. A partir deste momento, ele se torna objeto de estudo e deliberação, incluindo, portanto, o debate em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em um fórum de mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação com a participação de amplos segmentos educacionais e sociais” (BRASIL, 2009, p. 3).

programas como Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), Programa INCLUIR, Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) entre outros perfazendo pelo menos 26 programas com a destinação de democratização deste nível de educação.

Gadotti (2010) exprime que as medidas necessárias para qualidade da educação, vão além da formação de professores, em sua opinião é necessário que este fator seja encarado de forma sistêmica: da creche ao pós-doutorado, pois considera que um sistema educacional é parte de uma totalidade que para sua completude deve ser observado as suas partes que estão inter-relacionadas, interdependentes e interativas, portanto o que ocorre em uma delas repercute nas demais, assim a educação só pode ser melhorada na completude de seu conjunto.

Para Pinheiro (2016) existem alguns fatores limitadores nestas políticas públicas empreendidas pelo governo, primeiro por que são consideradas políticas de governo e não de Estado, segundo por que estão condicionadas aos interesses do Estado, que no seu entendimento serve a classe dominante, mas chegam aos docentes e a comunidade educacional travestidas de avanços educacionais que contemplam a sociedade como um todo.

Desta forma, os professores encontram-se numa cruzada entre a alienação e a responsabilidade de uma salvação impossível, que consiste em livrar a sociedade da saciedade do capital e de suas mazelas, com armas ínfimas e situações como, baixos salários, estruturas mínimas, apoio quase nenhum, pouca valorização familiar e da carreira, na questão entre a “cruz e a espada”<sup>53</sup> da qualidade e da quantidade, que são os objetivos das metas instituídas por estas políticas de Estado.

Nas políticas públicas que foram implementadas a partir do ano de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que prosseguiram no governo pós Lula, a educação foi tomada como referência para reformas sociais, para o desenvolvimento e crescimento econômico, através da melhoria e capacitação de mão de obra, elevação de empregabilidade o que se consubstanciou na perspectiva de interiorização das IFES. Os números do último Censo da Educação Superior de 2017, que corresponde à pesquisa realizada em 2016, apontam para a existência de mais de 1,5 milhões de estudantes matriculados em cursos de licenciatura, representando um número significativo de 50% a mais nos últimos 10 anos.

Importante ressaltar que as políticas públicas foram sofrendo ampliações e modificações com novos gerenciamentos; ordenados para dar continuidade às reformas universitárias instituídas como políticas de bem estar social, democratização de acesso às

---

<sup>53</sup> Tal referência faz considerações a respeito de um dilema.

universidades, diminuição das desigualdades e obtenção de equidade de oportunidades, o que se constituiu para a pesquisadora Suely Ferreira (2012), como reformas de Estado e não apenas de governo, devido a sua percepção de continuidade das políticas de valorização do capital humano, considerados as novas configurações adotadas para as universidades.

A política para a educação superior do governo Dilma vem enfatizando os seguintes parâmetros a serem incorporados pelas universidades: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégico-prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior. Sobre empreendedorismo e inovação, de acordo com essa política, parece haver a compreensão de que existe uma correlação positiva e linear entre esses dois fatores e o crescimento econômico no nível local e regional, uma vez que poderá propiciar a criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos (FERREIRA, 2012, p.468).

Entretanto, deve-se estar atento a esta expansão do trabalho docente sobre a égide da mercantilização, especialmente nas IES públicas, não deve ser negado o direito social dos indivíduos a educação, porém não poderá este estar subordinado ao trabalho social precário como tem ocorrido com os docentes de instituições públicas, que vêm se tornando cada vez mais explorados intelectualmente e tem suas capacidades constantemente exauridas face às novas exigências organizacionais destas Intuições, que buscam de qualquer maneira estarem situadas nos certames de poder influenciadas pelo neoliberalismo que envolve a educação.

Conforme expressa Valdemar Sguissardi e João Silva Júnior (2018) em pesquisa sobre o exercício do trabalho docente nas Universidades públicas.

as profundas transformações por que passou o capitalismo nas últimas décadas, que impuseram profunda reestruturação produtiva e a constituição de um novo cidadão, com novas competências e uma nova sociabilidade produtiva, traz consequências para o trabalho e profissões em geral, assim como, para o trabalho e prática universitária. A ciência, a tecnologia e o trabalho imaterial adquirem lugar cada dia mais proeminente no processo de produção do valor e de exploração e superexploração da força de trabalho. Como também já se viu anteriormente, não são casuais as políticas e medidas criando agências reguladoras e de fomento que impõem, à produção da ciência e formação de mestres e doutores nas universidades, inclusive a pretexto de avaliação e prestação de contas (accountability), parâmetros de eficiência e qualidade/quantidade, a baixo custo, com intensificação e precarização do trabalho dos professores pesquisadores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 248).

Demerval Saviani (2010) chama a atenção para o tipo de investimento que esta sendo realizado na expansão universitária em IES privadas, pois considera que nestes não se exige uma formação sólida, corre-se o risco das IES apresentarem níveis de exigência menores do que as IFES, escamoteando a especificidade do ensino superior que serve tanto para o desenvolvimento da cultura superior com para a formação de intelectuais de alto nível, resultando em forte ameaça ao desenvolvimento científico e tecnológico do país. Logo manter

e expandir um “sistema de ensino superior de alto padrão de qualidade possibilitará ao Brasil ter condições de formar quadros e selecionar os cientistas de ponta, que possam liderar o desenvolvimento científico e tecnológico” (SAVIANI, 2010, p.15).

### **2.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UFBA**

Para iniciarmos esta seção, estaremos discorrendo sobre os avanços ocorridos na formação docente em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA), foi preciso retroceder um pouco na história, para atentarmos na compreensão dos aspectos formativos que se iniciaram para estes professores e que se constituem presentes na sua formação até as novas caracterizações deste professor na atualidade frente às políticas públicas instituídas no Brasil.

A História da formação de professores de química na Bahia inicia-se antes da criação da UFBA em 1950, onde os bacharéis e licenciados em Química eram graduados pela Faculdade de Filosofia da Bahia, que foi incorporada à Universidade da Bahia, quando a sua fundação em 1946. De acordo com os professores Miguel Fascio e Dirceu Martins (2010)

O curso de Química, nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, foi implantado na Faculdade de Filosofia da Bahia, juntamente com os cursos de Letras Clássicas, Letras Neo-Latinas, Letras Anglo-Germânicas, Matemática, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais, Filosofia e Pedagogia, com autorização de funcionamento concedida pelo Decreto nº 10664, de 20.10.1942 (D.O. de 3.11.42, p. 16-178) e iniciou seu funcionamento em 15 de março de 1943. Reconhecido através do Decreto-Lei nº 9155, de 08 de abril de 1946, que criou a Universidade da Bahia, o curso de Química funcionava em regime letivo de quatro séries, distinguindo-se as duas modalidades a partir da 3ª série e nas disciplinas “facultativas” (2010, p.546).

As mudanças curriculares para a formação de professores desta área foram sempre direcionadas pelas instruções do MEC para as necessidades de inovação na formação dos profissionais da Química voltadas para as exigências do mercado de trabalho. Em 1962 a licenciatura e o bacharelado em Química, apresentariam como currículo mínimo as disciplinas: Matemática, Física, Mineralogia, Química Geral, Química Inorgânica, Química Orgânica e noções de Química Biológica, conforme determinação do Conselho Federal de Educação (CFE); em 1963 em nova determinação do CFE, as matérias pedagógicas foram incorporadas ao currículo mínimo do curso de licenciatura em Química, definindo sua duração em quatro anos, com entrada em vigor a partir do ano letivo de 1963 (FASCIO; MARTINS, 2010).

Considerando o momento histórico a ser interpretado, podemos dizer que para um currículo inicial, sua matriz mínima se constituiu de componentes acadêmicos mais voltados

para a formação de bacharéis com poucas disciplinas preparatórias para o magistério, com pouco caráter didático-pedagógico, resultando em profissionais formados que apresentavam mais conhecimentos dos conteúdos específicos da química e com pouca identificação para o exercício da profissão docente.

Novas reformas no currículo foram orientadas a partir da Reforma Universitária de 1968<sup>54</sup> resultando em novos currículos plenos para Licenciatura a partir de 1970, onde as disciplinas pedagógicas da Licenciatura passaram para responsabilidade da Faculdade de Educação da Bahia, segundo Fadigas (2016) é possível notar uma preocupação em atender a uma demanda da sociedade da época, onde o currículo normalmente é recontextualizado, passando a incorporar o discurso marcado pela valorização dos conteúdos e da estrutura disciplinar, tradicionalmente valorizado na Educação.

Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, publicada com incorreção no Diário Oficial da União (D.O.U.) em 4 de março de 2002 e republicada por esse motivo em 9 de abril do mesmo ano, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, publicada no D.O.U. de 4 de março de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Esta última deve ocorrer em curso com, no mínimo, 2800 horas distribuídas da seguinte forma: 400h para a Prática como Componente Curricular; 400h de estágio curricular supervisionado; 1800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Para Jose Luiz Silva *et. al.* (2010) no período acima citado pode-se destacar como aspecto do curso a importância secundária da licenciatura frente ao bacharelado, o que considera um reflexo do histórico desprestígio social da profissão docente; havia predominância de professores formados como bacharéis em química ou engenharias que lecionavam, resultando na falta de conhecimento sobre os estudos na área de ensino de ciências e poucas abordagens sobre a prática docente, haja vista os professores apresentavam muito conhecimento químico, mas poucas ferramentas pedagógicas<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Reforma Universitária foi organizada pela Lei nº 5.540, fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências, e do Decreto nº 62.241, que na Bahia, em fevereiro de 1968, reestrutura esta Universidade, determinando o desmembramento dos diversos cursos existentes na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, surgindo a Faculdade de Educação para ensino profissional e a pesquisa aplicada, no ano de 1969, com regimento aprovado em 1970.

<sup>55</sup> A tese de Joelma Fadigas (2018) traz mais informações sobre esta formação docente no Instituto de Química da UFBA.

Quanto ao aspecto da formação de licenciando neste curso no ano de 2003 quando ocorreu uma reforma curricular, na tese de doutoramento Sorais Lobo (2004) professora do curso e pesquisadora escreve:

Nas discussões referentes à formação docente em Química ocorridas nesta última reforma curricular, chegou-se à mesma constatação, ou seja, a de que a comunidade concebia o licenciado como um profissional da Química. Pelo menos era esse o entendimento da coordenação do Colegiado do curso e de alguns professores envolvidos no processo. Essa concepção é coerente com a estrutura curricular e com o discurso e a prática de grande parte dos professores do curso [...] No discurso veiculado nos vários momentos em que tive a oportunidade de dialogar com os colegas professores, apareceram expressões do tipo: "para ser professor de Química o aluno tem mesmo é que saber Química"; ou "para ensinar, ele (o professor) tem que saber Química e ter certo dom". A ênfase nas falas geralmente é dada ao sólido conhecimento específico de Química que o futuro professor deve ter. Em alguns casos, é reconhecida a importância do conhecimento pedagógico na formação docente, em especial aquele relativo às questões de natureza didática e metodológica; no entanto, este conhecimento é entendido como sendo exclusivo dos professores da Faculdade de Educação, naturalmente responsáveis pela formação pedagógica (LOBO, 2004, p.36).

Mesmo após a reforma universitária os currículos de licenciatura na UFBA continuaram no modelo 3+1, no qual a parte profissional da formação docente é um complemento da formação do bacharel, onde as disciplinas pedagógicas estavam alicerçadas na Faculdade de Educação, até o ano de 2004, entre 2004 e 2007 foi criada a licenciatura especial em química para professores em serviço, que licenciou 38 professores e o Curso noturno de licenciatura em Química implantado em 2009 que oferece 45 vagas anuais. De 1970 a 2009 foram formados 1.039 profissionais de Química nos diversos cursos oferecidos pelo Instituto de Química da UFBA, dentre estes apenas 267 Licenciados (FADIGAS et al., 2016).

Quanto às questões do currículo a ser adotado para uma formação docente significativa no curso da licenciatura em Química da UFBA, Soraia Lobo (2004) chama atenção para as questões de racionalidade técnica do curso, para as disputas de poder iminentes nas concepções de currículo que se configuraram no curso e necessidade de novas orientações deste currículo propondo novas disciplinas como História da Química, Metodologias e Práticas de Ensino de Química I e II, que foram aprovadas por reconhecer que na licenciatura em Química da UFBA, apresentava.

O modelo da racionalidade técnica, por separar o campo teórico do contexto da sala de aula, propõe situações idealizadas que, normalmente, não atendem às necessidades daqueles diretamente envolvidos com o ensino, os professores. Assim, por exemplo, a fragmentação, no currículo do curso, entre as disciplinas específicas de Química e as disciplinas pedagógicas, dificulta a discussão sobre a inserção do conhecimento químico no contexto real da sala de aula (LOBO, 2004, p.61).

Os modelos empregados para os currículos orientados pelas normativas do MEC a partir da década de 1990 são oriundos das reformas educacionais, que continuamente são coordenadas pelo neoliberalismo vigente como nova ordem globalizante; refletindo os embasamentos teóricos estabelecidos pelos organismos multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que condicionam a educação como forma de responder as crises do capital, através da transformação de um novo capital humano pela formação de uma nova geração de trabalhadores que estivessem adequados, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos.

A especificidade para formação docente implica em uma série de saberes específicos que devem se alinhar ao conjunto da totalidade das disciplinas programáticas dos currículos acadêmicos que, no meio acadêmico estava sendo alvo de diversas críticas especialmente na licenciatura em Química da UFBA conforme chamava atenção o pesquisador Edilson Moradillo (2010)

a análise da matriz curricular do curso revelava fragmentações entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas e um distanciamento entre os conteúdos dessas duas modalidades de disciplinas e as questões relativas ao ensino de química. Além disso, apresentava uma concepção de processo educativo de caráter idealista, onde a educação é tomada como um complexo social com autonomia absoluta vale dizer, sem levar em consideração a relação reflexiva com a historicidade do processo social do homem se fazer homem a partir de si mesmo. Em relação às disciplinas específicas, a dicotomia teoria/prática era explicitada na própria organização curricular, onde as disciplinas teóricas eram mais valorizadas que as práticas, refletindo também na valorização dos professores que ministravam aulas teóricas ou práticas. Esta dicotomia refletia, a nosso ver, a base material que sustenta as nossas relações sociais: a sociedade produtora de mercadorias, onde o trabalho intelectual se contrapõe ao trabalho manual e é mais valorizado. (p.15).

As diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica Resolução CNE/CP Nº 01/2002 e 02/2002<sup>56</sup> instituiu uma série de ordenamentos que previa a valorização da dimensão prática da formação, através do currículo tendo como base nuclear a questão das competências, permanente articulação entre teoria e prática no processo

---

<sup>56</sup> A Resolução CNE/CP Nº 01/2002 e 02/2002 foram apresentados como uma referência básica para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de licenciatura. Ela se constitui num “conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2002).

formativo; aproximação efetiva entre as instituições formadoras e as escolas dos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2002)<sup>57</sup>. Da seguinte maneira:

1. fixa a carga horária mínima das Atividades Complementares em 200h para cada licenciatura, nos seguintes termos:

2. Estabelece um mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas curso de licenciatura, de graduação plena nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Nestes termos, as ideias propostas estabeleçam o surgimento de novos paradigmas educacionais voltados à competência e a práxis do profissional<sup>58</sup>, que se constituiu como movimento para superação dos modelos tradicionais de cunho tecnicistas e para a valorização de novos paradigmas educacionais, que procuram exprimir a pedagogia da práxis, assunto controverso na opinião de vários pesquisadores.

Para o pesquisador e professor Jacques Therrien (2010), a competência é condição fundante para a formação do trabalho do educador em dois aspectos: competência em determinado campo disciplinar e competência no campo pedagógico, ou seja, o saber dos conteúdos e o saber ensinar. Desta forma entende que são conhecimentos múltiplos e heterogêneos moldados pela dinâmica da relação dialética do saber e do fazer, da teoria e da prática que em sua completude são confrontados no chão da sala de aula com a complexidade da vida na sociedade contemporânea.

---

<sup>57</sup> Em 2 de julho de 2015 foi publicada no Diário Oficial da União a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Diretriz é que norteará a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e, diferentemente da anterior, estabelece prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações em seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2015).

<sup>58</sup> Foram muitas críticas tecidas sobre os fundamentos das DCNS para formação de professores em nível superior. Principalmente no que tange a competência no como resultado do processo formativo (ZANLORENZI; SANDINI, 2017).

Em busca de uma formação que referencie esta completude do licenciado em química, foi pensada a construção de um novo currículo para a licenciatura em Química da UFBA, que estivesse adequado com a realidade dinâmica desta sociedade contemporânea. Para isso constantes estudos e debates foram realizados entre professores, pesquisadores e alunos no Núcleo de Pesquisa em Ensino de Química (NUPEQUI). Que tinha por finalidade adequar o curso e seu currículo além das normativas exigentes e as novas realidades sociais vigentes, procurando viabilizar uma dinâmica de curso que estivesse como arcabouço às questões ontológicas, filosóficas, epistemológicas e históricas na construção do conhecimento e dos saberes específicos do campo da ciência química (MORADILLO, 2010).

Neste movimento que se pretende consolidar uma formação de licenciando em química que superasse a referencial empírico-analítico, surge um novo currículo, em 2005, que foi concretizado como piloto na licenciatura Especial em Química<sup>59</sup>, para formação em exercício no estado da Bahia, denominados professores “leigos” que aconteceu até 2007. Deste empreendimento seguiu para ser consolidado na licenciatura regular no 1º semestre deste mesmo ano; neste novo currículo a Dimensão prática se constitui como campo de importante preocupação por parte dos professores que ministram aula no curso e também de pesquisadores do campo da educação que procuraram instituir um currículo em que se destacava o debate sobre correntes epistemológicas, as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, a crítica do papel da história no ensino de ciências e discussões sobre ética e ambiente na sociedade contemporânea (SILVA *et. al.*, 2007, p. 5).

Este novo currículo se estabelece como a égide de uma nova identidade de licenciando em química<sup>60</sup>, foi construído a partir de um processo de transformações de um quociente do público docentes-discentes da licenciatura em Química, que dentro do processo sócio histórico em que consubstancia a nossa sociedade e, portanto o aspecto de consciência que tomamos dela, procuraram articular dentro de um arcabouço já constituído estabelecer os limites determinantes para uma boa construção do ser social professor de química, conforme explica Anunciação *et. al.* (2011).

Consideramos que o novo currículo do curso de licenciatura em Química aponta para esta direção, sem desprivilegiar os saberes específicos da química, que são fundamentais para alguém que se propõe a educar através desta Ciência. Hoje os licenciandos em química, não aprendem uma química destoada das outras habilitações muito pelo contrário, os graduandos de licenciatura estudam com futuros bacharéis e químicos industriais e isto é bom, por que para mediar

---

<sup>59</sup> O curso de Licenciatura Especial em Química foi proveniente de um convênio firmado entre a UFBA e o Governo do Estado da Bahia para formar professores “leigos” (MORADILLO, 2010).

<sup>60</sup> Destacamos por identidade docente o aporte teórico de Carlos Marcelo Garcia (2009) que a toma como algo movente que esta relacionada ao desenvolvimento do homem na vida, sob diferentes fenômeno e contextos de forma relacional e intersubjetiva, que evolui a partir da categoria trabalho dentro de um processo sócio-histórico.

didaticamente um saber precisamos nos apropriar deste em sua forma primaz, pois se não for assim faremos a “mediação da mediação”, correndo o risco de perder a autonomia do processo. Em nenhum momento da nossa pesquisa desvalorizamos o saber químico, contudo nos detivemos na análise da inserção de outros saberes que não eram valorizados, antes do currículo “novo”, na formação do licenciado em química da UFBA e que são essenciais para a formação de um profissional da docência que deverá realizar uma atividade de cunho social. (2011, p.10).

Espera-se então que este “novo” currículo promova uma articulação constante entre as disciplinas de conteúdo específico com o pedagógico, que busque situar o licenciando dentro da complexidade do mundo contemporâneo, que seja determinante e/ou determinado por diversas inter-relações estabelecidas comumente. Pretende-se que este professor seja o mediador dos saberes necessários elaborados no construto histórico da humanidade, que exerça a sua práxis de forma dialógica, confluindo os conhecimentos e formulação científica de forma crítica, situante entre as verdades e os sentidos verdadeiros, para a renovação consciente da sociedade.

Na acepção de Therrien (2010) a formação do profissional de educação envolve:

A competência do saber ensinar, contudo, se situa além do domínio dos conteúdos de um campo específico de conhecimento: requer a transformação pedagógica dos conteúdos a ensinar considerando a dinâmica da relação de mediação entre o docente e o aprendiz. A mediação pedagógica aponta para sujeitos em interação de comunicação que permite transformar os conteúdos para torna-los acessíveis aos aprendizes. A relação intersubjetiva entre docente e aluno se manifesta através da linguagem como ação comunicativa e dialógica tendo por objeto aprendizagens significativas produtoras de *sentidos e significados*, ou seja, de *novos contornos de saberes* para o aprendiz; revela-se o docente como sujeito hermenêutico e epistêmico, dimensões inerentes à reflexividade do sujeito em ação. (2010, p.313)

Pensando nestas estruturas, conscientes e inconscientes, que se desenvolvem enquanto discentes de um curso de licenciatura em Química; os professores que conduziram a estruturação curricular do curso dentro de uma concepção de dimensão prática deste curso, compreenderam que, para superar a visão empírico-analítica emprenhada neste existente a mais de uma década, muitas vezes considerado pela comunidade como rebaixamento do bacharelado, seria necessário construir as bases dessas novas disciplinas para comporem a Dimensão Prática<sup>61</sup> do curso de licenciatura em Química, através dos fundamentos do materialismo histórico e dialético, da pedagogia histórico-crítica, da psicologia histórico-cultural e atuais discussões sobre a formação de professores de química (MORADILLO, 2010).

---

<sup>61</sup> Segundo Moradillo (2010) a LDB de 1996 e as Diretrizes Curriculares estabeleceram, para o currículo dos cursos de Licenciatura, o mínimo de: 1800h para os conteúdos científicos e culturais, 400h de estágio, 400h de dimensão prática e 200h de atividades complementares. Portanto, vamos chamar de Dimensão Prática ao conjunto de componentes curriculares (disciplinas) que foram articulados com o objetivo de produzir uma determinada concepção de homem, natureza e sua relação histórica, incluindo aí a educação, a ciência e mais especificamente a química. Concepções essas, que determinam a concepção de professor, ensino e aprendizagem dos alunos, influenciando na sua prática.

## 2.4. O PIBID e sua interface com a formação docente.

A desarticulação de teoria e prática, currículo, inadequação do processo de formação, políticas públicas, dentre outros problemas inerentes à formação de professores no Brasil, tem sido um foco densamente abordado por pesquisas relacionadas à educação em nosso país, especialmente após o aumento de ingressantes no ensino superior devido à expansão universitária e diversos programas de governo que incentivaram a formação inicial e continuada de professores em diversas áreas (GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2013; LIMA, 2014; BARRETO, 2015; ABRUCIO, 2016).

Ao investigar currículo de diferentes cursos de licenciatura no Brasil, as autoras Bernadete Gatti e Marina Nunes (2009) constataram que as propostas de currículo mostram-se focada em modelos dogmáticos e ultrapassada da relação entre alunos e professores, onde se predomina estudos teóricos, e disciplinas de formação genérica. Os processos curriculares não apresentam relevância na relação teoria-prática, nem estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor.

Segundo o pesquisador Fernando Luiz Abrúcio (2016) no âmbito internacional, as pesquisas na área de educação tomam a formação de professores ainda como um tema central, e buscam trazer como discussão

reformular e reforçar o ofício do professor, desde a formação até a prática, por meio de uma maior integração entre o que se aprende na Educação Superior e o que se efetiva nas escolas. A atuação prática desde o momento formativo aparece em muitos estudos como essencial para criar melhores docentes, além de tornar a formação um processo contínuo ao longo da carreira. A permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é vista hoje pelos estudiosos como peça-chave para melhorar os resultados dos professores (ABRÚCIO, 2016, p.26).

Este autor chama atenção sobre a carência em nosso país de estudos e programas que sejam integradores das necessidades inerentes da educação básica e da adequação dos cursos de formação docente que estejam integrados a esta realidade, “registra-se assim uma má articulação entre profissionalidade e profissionalização<sup>62</sup>, reflexo de uma baixa integração do tripé universidades-centros formadores/redes de ensino/escolas” (ABRÚCIO, 2016, p.34); sendo decorrente de uma relação compartimentalizada entre as estruturas institucionais, cada qual isolada na própria dinâmica organizacional e com poucos mecanismos de interligação. (ibidem).

---

<sup>62</sup> Quanto a especificação destes termos, podemos consultar o texto de, Maria do Céu Neves Roldão. profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista NUANCES, São Paulo, v. 11, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

A busca por essa integração e o reconhecimento das dificuldades da educação básica por parte dos licenciados visando esta superação, foi pensado pelo governo federal como ação de uma Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que instituiu por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a criação de diversos programas como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>63</sup>; O Programa de Residência Pedagógica e Universidade Aberta do Brasil, todos em parceria com as redes de ensino. O PIBID que é o foco do nosso estudo é um programa que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de educação superior (IES). O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, a intenção é fazer uma articulação entre a educação superior (licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais (MEC, 2010).

Os dados fornecidos pelos sites oficiais do governo<sup>64</sup> e pesquisas do campo da educação sobre as políticas de formação de professores, publicadas em revistas e eventos de educação (CAPES, SCIELO, IBDT, etc.) permitem visualizar a importância do programa PIBID em números. Pode-se verificar também, que este programa trouxe um crescente investimento no processo educacional de licenciandos em várias partes do país, conforme mostra o relatório da FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS denominado *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)* (GATTI et. al. 2014) nas IFES, o programa atendia 3.000 bolsistas em 2007, inicialmente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, que expandiu para Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas. Em 2012 chegou a 40.092 Bolsistas, 3.052 Coordenadores de Área e 6.177 Professores Supervisores, num total de 49.321 bolsas. Em 2014 e 2015 os números aumentam para 90.247 bolsas, 72.840 alunos de licenciaturas e 11.716 professores da educação básica da rede pública de ensino. Participam do Programa 283 IES, distribuídas em 854 campi e organizadas em 2.997

---

<sup>63</sup> implantado pelo Governo Federal a partir de 2007, por meio da Lei nº 11.502/2007, que modifica a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em suas competências e estrutura organizacional tendo por objetivo, à criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, regulamentado pelo Decreto n. 7.219/2010, que pretende valorização do magistério e aproximar os licenciandos ao contexto da escola básica desde o princípio de sua formação. A CAPES acolhe Projetos Institucionais de outras agências de fomento que perspectivem Programas da mesma natureza. O Programa iniciou em 2007 com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior e em 2014 já contava com 90.254 bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas, sendo que em 29 dessas, há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo. Em 2017, o MEC reservou R\$ 45,3 milhões para permitir o pagamento de 71.675 bolsas do PIBID (CAPES, 2017).

<sup>64</sup> <http://portal.mec.gov.br>; <http://www.inep.gov.br>.

subprojetos em 6.055 escolas de educação básica. Em 2015 foram investidos R\$ 506 milhões em bolsas (MEC, 2016).

O tema que vem sendo explorado ao longo dos anos, no meio acadêmico, no compasso do reconhecimento de sua importância frente às necessidades educacionais do país, conforme pontua a pesquisadora Graciete Tozetto Goes (2016) ao analisar teses e dissertações sobre o tema PIBID entre os anos de 2012 a 2015; Concluiu que, ainda não se esgotou a possibilidade de ampliar e diversificar estudos sobre este tema; que o mesmo tem sido mais explorado nas regiões Sul e Sudeste e que as áreas de Matemática, Química e Ciências Biológicas tiveram predominância maior dos trabalhos produzidos.

Dados também empreendidos na composição da dissertação de Solange Mendes da Silva (2016) que considerou uma parte de sua escrita a pesquisa bibliográfica em banco de teses e dissertações e publicações, com três descritores como: Aprendizagens; Pibid e Política Pública de Formação de Professor; mostrando que existe uma diversificação nas áreas de pesquisa, mais é inegável a convergência para a significância das experiências formativas que se deram a partir das aprendizagens, das responsabilidades, da importância da práxis que se configuraram ao longo do processo do programa.

Ainda sobre as crescentes investidas das pesquisas no âmbito do PIBID, a pesquisa realizada por Marcelina Ferreira Vicente (2016) mostra que, no banco de teses e dissertações de 58 programas de pós-graduação em Educação de universidades públicas brasileiras, entre 2007 a 2013, constatou-se que apesar de serem encontrados “1.172 trabalhos realizados com o tema formação de professores, apenas 5 deles faziam alusão a estudos sobre o PIBID, o que corresponde a 0,04 % dos 12.374 títulos consultados” (p.24), o que nos motiva a considerar uma importante fonte de informação para o desenvolvimento de pesquisas sobre este viés.

Na Bahia diversas instituições que oferecem o curso de licenciatura em Química podem estar aptas a inscrever propostas para o PIBID, a pesquisadora Fadigas (2016) ao mapear os cursos existentes no Estado, constata que temos 08 instituições públicas que formam professores de química, sendo duas Universidades Federais (UFBA e UFRB), quatro estaduais (UNEB, UEFS, UESB e UESC) e dois Institutos Federais (IFBA e IFBAIANO) com expansão para diferentes regiões do estado. Os cursos mais novos foram criados em 2009 na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a Universidade Estadual de Feira de Santana; contudo, argumenta que a existência destes cursos não significa uma grande demanda do número de professores formados nesta área, pois a “formação docente inicial ainda está aquém das necessidades deste profissional nas escolas baianas” (p.172).

Além dos números divulgados pela pesquisadora acima citados, devemos acrescentar que nossa recente consulta ao site do e-MEC<sup>65</sup>, encontramos novas Instituições que segundo as exigências do edital nº 7/2018 PIBID<sup>66</sup> apresentam o curso de licenciatura em Química para a Bahia, aptos a apresentar propostas para o PIBID, sendo mais uma universidade pública a UFOB (criado em 2013) e 11 particulares; Sendo que duas oferecem o curso presencial e as demais o curso à distância.

A percepção de carência de profissionais docentes de química para o ensino básico havia sido diagnosticada na pesquisa doutoral de Carmem Sá (2012) ressaltando que entre os anos de 2001 e 2008 nas escolas da rede pública soteropolitanas, uma parte dos docentes atuantes tiveram formação em licenciaturas outras que não na área específica de química e outra parte não possuía licenciatura apenas o bacharelado de outras áreas, tais dados tiveram como resultado propostas de complementação de licenciaturas e programas de formação de profissionais em exercício realizadas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia com as Universidades através de programas do governo federal.

Em seu estudo, a pesquisadora demonstra o dissenso entre os dados oficiais do MEC quanto aos ingressantes na licenciatura, pois apesar destes terem crescido ao longo dos anos, não se verifica este crescimento nos quadros da ocupação profissional na educação básica na Bahia; faz conjectura sobre alguns diagnósticos para a falta de licenciados de química em exercício tais como: baixos salários oferecidos, as dificuldades interpostas no caminho de formação, baixo interesse pelo exercício do magistério e/ou tenham mais identidade a ser pesquisador/cientista do que ser professor.

Torna-se importante destacar que, para sanar a falta de professores diagnosticada pelo Estado, o governo da Bahia realizou concurso público no ano de 2017 para o preenchimento de 3.760 sendo 3.096 para profissionais graduados em diferentes áreas incluindo química, com valorização de salário que vai acima do piso mínimo estabelecido pelo governo federal<sup>67</sup> para 40 horas semanais de trabalho. Contudo devemos ressaltar que, em nossa extensão territorial a valorização da profissão pode ser aplicada apenas ao salário, de fato é um fator preponderante, porém em nosso país tal elemento é variável nos diferentes estados e

---

<sup>65</sup> e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior, base de dados oficial e única de informações relativas às Instituições de Educação Superior – IES e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes. (Portaria Normativa MEC nº 40/2007). Acesso em 10 Dezembro 2017.

<sup>66</sup> Último edital PIBID/2018 conferir em <https://www.capes.gov.br/editais/27032018-Edital-7-Pibid-Alteracao-II.pdf>

<sup>67</sup> Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) do ano anterior, que era de R\$ 2.455,35 (<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2019/01/governo-reajusta-piso-salarial-do-magisterio-para-r-2-5-mil>).

municípios da federação. Entendemos que na prática a valorização não está condicionada apenas ao vetor salário, mas a todo o complexo educacional que envolve questões como infraestrutura e condições de trabalho adequadas.

Quanto às condições de trabalho Olinda Evangelista e Eneida Shiroma (2007) já chamava atenção para a precarização e intensificação do trabalho docente, em situações de alargamento das funções docentes:

atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola. Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p.537).

Todas essas questões ressaltam a importância do investimento realizado para programas de formação de professores como o PIBID, o reconhecimento das condições de trabalho laboral do professor em diferentes realidades sociais devem ser experienciadas por aqueles que serão parte do processo de investimento público da transformação deste extrato social que é o discente da escola básica pública. O que torna o estudo sobre o tema uma coisa antiga mais ao mesmo tempo tão atual como qualquer outro tema.

Para propor projeto para ser aprovado no PIBID, a Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 da CAPES, estabeleceu as normas para que o projeto seja aprovado, dentre elas os projetos devem ter como objetivos:

1. incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
2. contribuir para a valorização do magistério;
3. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
4. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

5. incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
6. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O subprojeto PIBID química na UFBA iniciou em 2008 teve participação de 24 bolsistas, 8 professores formadores, 5 professores supervisores, e 5 escolas públicas. Em trabalho apresentado sobre o tema, a coordenadora e professora Soraia Lobo (2014) explana que nos dois primeiros anos do projeto, a intenção era movimentar a formação docente dentro de uma relação ação –reflexão –ação baseada no modelo de professor reflexivo de David Schön<sup>68</sup>, através de reuniões com os supervisores e professores formadores onde se delineavam linhas de pesquisa e intervenção didática, muitas vezes associada às linhas de pesquisas dos professores, as demandas dos professores supervisores e aos trabalhos de conclusão de curso de alunos bolsistas do programa o que resultava em atividades de levantamento bibliográfico, condições de sala de aula, seleção de referenciais teóricos metodológicos que servissem para melhor compreensão dos conhecimentos químicos por parte dos licenciandos bolsistas e supervisores.

Nos anos seguintes o número de licenciandos bolsistas evoluiu para 45, com 07 professores supervisores e 03 coordenadores nos períodos em 2015 conforme relato das coordenadoras do projeto do PIBID química Isadora Gonzalez e Maria Bernadete Cunha (2016) em trabalho apresentado com o título *Desafios da Formação de Professores na Realidade Escolar: Contribuições do Pibid/Química para sua Superação*. Neste estudo relata-se a forma de trabalho que foi realizado no PIBID/Química

procurou articular as ações nos colégios conveniados com o conhecimento teórico discutido nos componentes curriculares da dimensão prática do curso de licenciatura em Química como: O Professor e o Ensino de Química; História da Química; História e Epistemologia no Ensino de Química; Ensino de Química no Contexto; Experimento no Ensino de Química, com o propósito de contribuir na formação docente, unindo a teoria discutida nos componentes curriculares, à prática vivenciada em sala de aula do ensino básico (GONZALEZ; CUNHA, 2016, p.4770).

---

<sup>68</sup> Donald Schön (1930-1997) foi um filósofo estadunidense criou uma teoria baseada na epistemologia da prática, onde a imprevisibilidade do ato de educar é tomada como plano de fundo para a reflexão sobre o trabalho docente, ela é um instrumento de aprendizagem do professor, pois é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias, esquemas e conceitos, tornando-se um profissional aberto aos desafios impostos pela imprevisibilidade da prática docente. Este filósofo postula que, o desenvolvimento de uma prática reflexiva deve estar embasado em três pontos principais, a saber: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (NETO; FORTUNATO, 2017).

O trabalho investigou os resultados das ações desenvolvidas em escolas da Educação Básica, através da análise de conteúdo dos planos de trabalho, dos planos de aula e dos materiais didáticos realizados licenciandos bolsista do PIBID/Química da UFBA por um período de seis meses em 2016. Como resultado as autoras relatam que apesar de constatar uma diversidade de propostas sobre temas que contemplem os conteúdos químicos, nas propostas didáticas para apresentação desses conteúdos houve predominância das fundamentações teóricas baseadas na Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS e da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

O enfoque de trabalhos realizados nestes dois temas pode apresentar como significado, a familiaridade dos alunos frente às novas perspectivas educacionais que são diametralmente adversas daqueles comumente observadas nas salas de aulas, especialmente quando se trata de assuntos científicos, cujas abordagens são geralmente muito conteudistas e com enfoque tradicional. As abordagens CTS têm um enfoque na contextualização dos conteúdos científicos, dentro de uma abordagem que envolve o meio tecnológico e social, o que pode propiciar uma maior atenção e apropriação dos conteúdos por parte dos alunos e facilitar a mediação/abordagens destes conteúdos por parte do professor.

A importância da contextualização no ensino é defendida em diversos documentos legislativos de educação tais como: PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares para o Ensino Médio -OCEM (BRASIL, 2006), diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica (BRASIL, 2010) e nas diretrizes curriculares para o ensino médio- DCNEM (BRASIL, 2011). A ideia é promover através da contextualização, especialmente na área de ciências, uma maior percepção do que acontece no campo científico e tecnológico e que pode repercutir na sociedade ao longo do tempo, tendo por objetivo que os alunos se tornem pessoas mais críticas.

No Brasil a pesquisadora Roseline Strieder (2012) pontua que este movimento tem maior incidência na década de 90, onde aparecem as primeiras pesquisas com a temática CTS na educação científica, tendo como pioneiras as pesquisas realizadas por Décio Auler, Walter Antônio Bazzo, Wildson Luiz Pereira dos Santos, Eduardo Fleury Mortimer, entre outros, que já publicam trabalho sobre o tema e são fontes de pesquisas constantes, permitindo a continuidade de estudos e abordagens deste campo do conhecimento.

Contudo, em relação à educação científica Paulo M. Teixeira (2003) chama atenção

A nosso ver, as concepções que nas últimas décadas influenciaram a prática da educação em ciências não conseguiram contribuir para superação dessa realidade. O Movimento CTS parece ser a primeira corrente que procura sistematizar ideias nesse sentido, porém, como mencionamos anteriormente, falta radicalidade em suas

posições. Radicalidade que poderia ser alcançada com a contribuição dos princípios contidos nas teses formuladas pelas correntes progressistas em educação, incluindo categorias como “transformação”; “totalidade”; “compromisso social”; “crítica social”; “conscientização” etc., (2003, p.14).

Coadunamos com as conclusões da pesquisadora Camila Gimenes (2016), onde em sua tese de doutorado sobre o PIBID, explana que, apesar de favorecer algumas questões na formação do licenciando, deve-se reconhecer que, apesar da sua importante contribuição nas escolas, este programa não rompe com a lógica mercantilista do neoliberalismo, “apesar de aparentemente ir de encontro a sua hegemonia, uma vez que valoriza a formação e profissão docente e a escola pública, possibilitando um espaço de parceria e autonomia entre escola e universidade” (GIMENES, 2016, p.135).

Portanto, é preciso que os licenciandos que atuem no PIBID estejam direcionando suas ações para o rompimento desta lógica do capital no qual a escola também está subsidiada. Conforme pontua Newton Duarte (2015), ao citar Antonio Gramsci (1982)

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para domina-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo (p.130, apud DUARTE, 2015, p.11).

A intenção é que o ato educativo seja propício à construção de uma consciência sobre as relações dialéticas existentes na sociedade atual, foi construída a partir da relação trabalho-homem-natureza e a escola tem como fim, a socialização do que foi historicamente constituído enquanto conhecimento pelos homens e, portanto tem uma função social, conforme argumenta Saviani (2005) é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado de forma a promover a transformação do indivíduo e da sociedade.

Sustentamos uma teoria que apresenta em suas bases teóricas e metodológicas, a valorização da escola, dos conteúdos científicos e a importância do ato educacional, que propõe superar a lógica do capital através da transformação do homem e da sociedade, conforme propõe a PHC; De acordo com alguns pesquisadores (GERALDO, 2009; ANUNCIAÇÃO, 2012; OLIVEIRA; SALAZAR, 2013, KASPCHAK, 2013; GONZALEZ; CUNHA 2016), esta teoria tem promovido novos significados na formação docente para o ensino de ciências, uma vez que os conteúdos específicos são trabalhados através de ações didáticas que tomam por base os pressupostos desta teoria pedagógica que tem como fundamento o materialismo histórico e dialético.

Em análise do último subprojeto PIBID/Química da UFBA podemos perceber que os

números de envolvidos no projeto pouco variaram, em relação aos anos anteriores, a equipe neste apresenta 41 estudantes bolsistas, 1 estudante voluntário, 08 professores supervisores e 02 coordenadores. Seus objetivos são semelhantes aos propostos anteriormente, a forma de trabalho também apresentou as mesmas características organizacionais, onde grupos reuniam-se com periodicidade para tratar dos trabalhos a serem realizados nas escolas do estado, de acordo com a proposta de trabalho atual, considerando o que já estava instituído em anos anteriores, as ações devem estar planejadas tendo por base os referenciais teóricos discutidos nos componente curricular<sup>69</sup> que são; práxis pedagógica, história e epistemologia no ensino de Química; filosofia da ciência e ensino de Química; ensino de Química em uma abordagem CTSA; experimentação no ensino de Química; conceitos químicos estruturantes; Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico Cultural no Ensino de Química. A intenção é manter um diálogo constante entre ensino superior e ensino médio, obter maior conhecimento da realidade escolar e realizar atividades adequadas ao contexto de cada escola (PINHEIRO; SANTOS, 2017).

Temos por base a necessidade e importância deste programa para a formação de professores, com vistas à ressignificação do precípuo papel da escola, para uma sociedade em constante transformação. Entendemos que a formação docente tem como responsabilidade preparar o licenciando para saber exercer sua profissão frente aos desafios apresentados na educação escolar na atualidade e o PIBID enquanto programa de qualificação da formação docente deve viabilizar as objetivações necessárias a esta transformação.

## **2.5. A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E SEUS FUNDAMENTOS**

O tema educação, devido a sua complexidade e importância, se torna um caminho espinhoso de trilharmos. Assim, entendemos ser necessário esclarecermos inicialmente, que nessa pesquisa enveredamos por incursões que nos levam a acreditar na possibilidade de superação dos problemas sociais, que naturalmente se impõem sobre os seres humanos, em busca de uma sociedade mais justa, através de uma formação omnilateral<sup>70</sup> que garanta a

---

<sup>69</sup> Os componentes curriculares dos quais o plano se refere estão sendo abordadas nas disciplinas da dimensão prática do curso da licenciatura em química da UFBA.

<sup>70</sup> A condição de homem omnilateral se situa no campo da teoria Marxista conforme explicita Justino Jr.(2009) que este termo não aparece nas obras de Marx, mas consiste em um neologismo de oposição a unilateralidade criada na sociedade capitalista. Para este pesquisador a condição de indivíduo omnilateral consiste na ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, que deve ser uma ruptura ampla e radical, que deve atingir múltiplos aspectos da formação do ser social, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. A omnilateralidade afirma o homem historicamente, que reconhece sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que

emancipação humana e política. Por isso, ao dissertar sobre o tema educação estaremos demarcando o campo da concepção filosófica progressistas com viés crítico, subsidiada pela concepção de materialidade da história, da sociedade, do conhecimento e da educação.

Existe uma importância considerável em buscarmos aprofundar nosso diálogo sobre estes caminhos, pois concebemos que a realidade está posta (ou imposta) e o que vivenciamos hoje (sociedade que temos) estão em contradição com a sociedade que queremos ou que poderemos ter. Para desvelar estes assuntos, precisamos entender o homem com ser social enquanto construto histórico desde que se constituiu a humanidade. Destarte estabeleceram-se várias formas de consciência e, a partir destas, se construíram condições indenitárias que irão embasar novas e diversas diretrizes para a humanidade, que ao se desenvolver aprofundam-se as relações entre a história, homem, natureza e sociedade.

Por entender hoje, que o termo educação se constitui como um processo de união histórica, de um conjunto de ações que se materializam para construção e objetivação da existência do ser humano, que se desdobra enquanto especificidade de formação do ser social, desta forma “a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens” (SEVERIANO, 2000, p.70). Como a etimologia da palavra educação nos remete a complexificação da forma, o ser social em toda sua completude se estabelece a partir destas interconexões nevrálgicas que dão origem a forma e validam-se como materialidade do ser. Em vista disso, podemos afirmar que o materialismo posto obtém como concretude a historicidade dialética.

Para Newton Duarte (2017) a formação do ser social está ligada as apropriações e objetivações criadas pelo ser humano ao longo da sua historia, estando relacionada às genericidades que este estabelece em si e para si, portanto

Todo processo de apropriação das objetivações genéricas pelos indivíduos e todo processo no qual o indivíduo se objetiva mediado pelas objetivações genéricas são processos de formação do indivíduo como ser social e um ser genérico... embora a genericidade do indivíduo seja sempre mediada pela sua socialidade concreta, não necessariamente esta conduz a formação do indivíduo enquanto um ser genérico para si. Todo indivíduo vive sua vida como parte da historia do gênero humano, mas na pré-história da sociedade humana isso não significa necessariamente que os indivíduos tenham condições subjetivas e objetivas de fazer de sua vida uma objetivação consciente de sua historicidade. Sem perder de vista o fato de que o processo de formação do indivíduo apresenta características específicas a cada âmbito da pratica social na qual ele se realiza (DUARTE, 2017, p.144).

Tomando o processo educativo em um sentido lato, a formação dos indivíduos ocorre através da apropriação e objetivações dos resultados de sua historicidade social, sendo estes

---

produz para si e para todos em coletividade, que transponha a dualidade do trabalho manual e intelectual em vistas de superar a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. (JUNIOR, Justino de Sousa. Omnilateralidade. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2º Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009)

processos sempre mediatizados pelas relações entre entes humanos, caracterizando-se pela transmissão-assimilação de experiências sociais. Tal relação se efetiva sempre no “interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada” (DUARTE, 2004, p.51).

Tomando por base as considerações de que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, a concepção filosófica da Pedagogia Histórico Crítica (PHC) busca formar uma nova materialidade para a expressão filosófica que é o educar, se engrenha por estas reflexões a fim de firmar uma nova perspectiva de olhar para os a materialidade do exercício da educação, buscando resolver as divergências que este tema tem trazido na sociedade ao longo do tempo, pois de maneira controversa a sua materialidade conjuntiva tem se consubstanciado como perspectiva digressiva da sua constitucionalidade.

Em um contexto sócio histórico que reverberava a necessidade da supremacia burguesa democrática sobre a educação após a redemocratização do país conforme discorremos na seção 2.3. A educação pública apresenta-se sobre a égide das concepções pedagógicas propostas pela Escola Nova, os embates políticos entre liberais e católicos que permeava a educação consagraram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, com a supremacia da visão progressista das forças liberais que apontavam como caminho para uma nova educação voltada para a concepção humanista moderna. Na década de 70 inicia-se as propostas contra hegemônicas da educação<sup>71</sup>, embasadas pela visão crítica procuravam desnudar os argumentos da concepção pedagógica produtivista e tecnicista procurando evidenciar a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção (SAVIANI, 2013). Assim alguns educadores buscavam caminhos para analisar e resolver os problemas de analfabetismo, evasão e exclusão que açodavam a educação pública especificamente nas classes populares. Dentre estes o educador e filósofo Demerval Saviani em 1980 propõe trazer para o campo da educação, uma teoria educacional pedagógica com o viés sociológico próprio da concepção de existência do ser social no mundo em que vive.

Embasada por uma concepção filosófica sobre educação, educar e os saberes em si, para discorrer sobre a PHC, devem-se explicitar seus aspectos fundamentais de cunho ontológicos e epistemológicos, para que possamos engendrar na sua defesa como concepção filosófica que possa reverberar a necessidade de uma sociedade que busca a não estratificação da escola. Sua busca é pela superação dos problemas advindos dos divergentes entrelaçamentos de ideologias pedagógicas que se consolidaram como proposições

---

<sup>71</sup> Na primeira edição do livro “Escola e democracia” em 1983 Saviani expressa as concepções pedagógicas que sustentavam a educação escolar no país.

modernizadoras da sociedade em diferentes etapas da história da educação no país assim como demonstramos no capítulo inicial deste trabalho. Procurando ressaltar a materialidade da ação pedagógica em seus diferentes aspectos e atores que são as escolas e os saberes objetivos e clássicos, educandos e educadores no sentido de apropriação de uma nova configuração da humanidade.

### **2.5.1 A apropriação do materialismo histórico dialético na PHC.**

Com base no materialismo histórico dialético o trabalho educativo se fundamenta como categoria de expressão humana, assim como qualquer outro trabalho humano. Portanto enquadra-se na concepção de Marx (1984) que no trabalho o ser humano se objetiva, não obstante para atendimento de carecimentos básicos e à medida que se incorpora de forma graduada, às suas atividades, elementos e processos da natureza, passando a produzir segundo novos imperativos, ligados às necessidades sociais e assim, universaliza a produção humana ao longo da história.

Em tempos onde se averba como discurso, uma vertente de globalização da educação através de diferentes conceitos de sociedade, mas especificamente na concepção de progresso educacional através do pós-modernismo com ênfase no multiculturalismo, no construtivismo, nas formações de competências, na formação reflexiva, nas pedagogias de projetos, nas teorias do professor reflexivo (DUARTE, 2010); deve-se desnudar que tais teorias pedagógicas apresentam por objetivos o alinhamento da educação para responder as necessidades do capital com muito da mesma coisa; enxergar que estas acepções teóricas não advogam pelo empoderamento do conhecimento como fator favorável da verdadeira libertação do ser humano como indivíduo omnilateral.

Nas palavras de Saviani (2013) a fundamentação teórica da PHC nos diferentes aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais procura explicitamente seguir as trilhas abertas pelo filósofo Karl Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana, que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital, uma teoria consubstanciada pela concepção de homem e de mundo, própria do materialismo histórico.

Conforme estabelece Saviani (2013, p. 7)

Penso que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos

curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim” (p.7).

A tentativa de Demerval Saviani ao propor uma teoria pedagógica que esteja associada à necessidade do todo escolar e não somente a uma parte da sociedade, coaduna com o momento histórico no qual se assenta a humanidade, e nestes termos a sociedade brasileira enquanto parte de uma totalidade globalizada. A intenção era de renovação das ideias pedagógicas que se assumiram nas escolas como percursoras do cotidiano no esquema de salvação alienante.

A práxis pedagógica estava intimamente aliada às necessidades do mercado do capital e não exclusivamente embasada pelo conhecimento a favor da libertação do homem, como um ser social, capaz de pensar como suas ações podem, de maneira irrefletida ou não, levar como consequências o todo na cadeia de complexo que é a humanidade, criando uma nova conformação de mundo que de maneira igualitária se estabelece por toda a sociedade.

O autor explana (SAVIANI, 2008, 2011, 2013) que as ideias de criar uma teoria pedagógica que se centra na individualidade e necessidades do ser humano têm por base o seu direito de apropriar-se do saber acumulado historicamente e produzido pela sua historicidade. Acontece como alternativa ao combate da exploração indiscriminada deste, e de suas características mais específicas que é sua humanidade, se consubstancia numa alternativa anti-segmentarista da sociedade que advoga como base sócio-político, econômico e estruturalmente pelo liberalismo democrático e toma a educação, o sistema educacional e o seu *locus* que é a escola, como instrumento da política econômica nacional, para administração de bases de poder pré-estabelecidas, o que não coaduna com a necessidade de renovação ou transformação social.

Neste processo incorpora-se a dialética, que consiste nas tensões entre diferentes processos inerentes às lutas de classes. Assim a dialética apresenta-se enquanto razão de ser entre estrutura e sujeito, natureza e história, que são dilemas fundantes do marxismo, e característica da tensão presente no materialismo histórico como método de investigação da realidade, “sobre as questões que buscam saídas possíveis nas realizações históricas, mediada pelas configurações do presente como luta do sujeito histórico da transformação” (PARANÁ, 2016, p.185).

De acordo com o materialismo histórico dialético, no entendimento de Saviani e Duarte (2012) os homens são determinados pelas relações de produção, que formam indivíduos reais, sujeitos históricos constituídos pela síntese das relações sociais. Assim a formação humana deve ser analisada sobre a ótica do seu processo histórico e das relações

que são estabelecidas entre os homens e a natureza configurando-se o trabalho como fundante da sua existência.

Para João Pereira e Fátima Francioli (2012)

O materialismo dialético, de base materialista, procura, por meio de um método dialético, compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico. A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança também se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica (p. 96).

A PHC toma por dimensão ontologia o pensamento marxiano ao associar trabalho e educação e seus desdobramentos como fenômenos próprios dos seres humanos, portanto aquilo que fundamenta a sua existência. Assim, as primeiras aproximações para o surgimento de uma teoria pedagógica foi reunida em um livro que se denomina Pedagogia Histórico Crítica primeiras aproximações lançado em 1991, reunindo textos que demandam informações importantes para a construção de um caminho que irá levar ao que se constitui hoje como uma teoria pedagógica situada no campo das teorias críticas revolucionárias, progressista e renovadora; porém que se contrapõem as que já anteriormente se enraizaram no campo educacional, mas sua repercussão ocorre no campo das não reprodutivas do sistema vigente atual.

Nas palavras de Saviani (2011) para o nascimento desta nova corrente é necessário explicitar que:

o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (2011, p.11).

Neste momento toma-se por caracterização de homem a sua ação mediadora com a natureza através da categoria trabalho, que é imanente da condição de ser humano e, portanto consiste em uma característica intrínseca deste, assumindo-se então uma condição de seu ontologismo precípua; e assim enquanto fenômeno explicitamente humano, a consciência em si se apresenta como detenção de objetividades desta mediação para com a sua sobrevivência. Assume-se então a ligação entre homem- natureza e trabalho-educação, numa perspectiva de ser esta última caracterizada como trabalho não material e consubstanciada pela racionalidade do ser humano condicionante próprio para sua existência, tomada como uma segunda natureza humana.

o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p.13).

Esta condição que consubstancia a formação do homem como ser social, a partir da sua interação com a natureza dentro de um processo histórico, está asseverado como condicionante para a sua humanização como explicita Jose Luiz Zanella (2003) ao se referir a Marx e a constituição da humanidade pelo trabalho

Agindo sobre a natureza mediante o processo de trabalho, o homem também se modifica se faz homem, se humaniza. “Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais” (Marx, 1983, p. 211). Marx entende o homem como um ser, ao mesmo tempo, natural e histórico. “O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo” (Marx, 1987, p. 206). Mas “o homem, no entanto, não é apenas ser natural, mas ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso, ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber”. (Idem, p. 207). Portanto, o homem é sua própria natureza humanizada, cuja humanização se dá mediante o processo de trabalho (ZANELLA, 2003, p.42).

Nesta humanização da natureza que é historicamente produzida pelo homem, entra a educação e seus condicionantes em todas as suas expressividades, como fundamento ontológico da humanidade, de acordo com Saviani (2007)

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (2007, p. 154).

Para a filosofia marxista o homem na sociedade capitalista se constitui pelo conjunto das relações sociais, que tem no trabalho sua base de vida humana. Segundo Engels (2004, p.4) “o trabalho é a condição básica e fundamental de toda a vida humana, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Desta forma o “trabalho existe como um processo entre homem-natureza, onde por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (ENGEL, 2004, p. 29). Portanto na concepção marxista a categoria trabalho deve estar associada à concretude das necessidades humanas que de forma mediadora, age sobre a natureza modificando-a, e na sociedade

capitalista deve-se preexistir à garantia de que este trabalho seja concreto e objetivado, como trabalho que tenha mais valia.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, mas essencialmente produção de mais-valor. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, por isso, que ele produza em geral. Ele tem que produzir mais-valor. Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. Se nos for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, diremos que um mestre escola é um trabalhador produtivo se não se limita a trabalhar a cabeça das crianças, mas exige trabalho de si mesmo até o esgotamento, a fim de enriquecer o patrão (MARX, 2013, p.578).

Para a PHC, este trabalho mediado pelo homem se correlaciona a toda e qualquer forma de saber constituído pelo homem em suas diferentes estruturas, que o individualiza como homem e o especifica como espécie humana (cultura, arte, ciência, filosofia, etc...) e que se consubstancia como apropriação da natureza historicamente humanizada pelo homem. Sendo considerado por esta teoria pedagógica como um trabalho concreto, portanto trabalho útil. Conforme definido por Marx (1867) o meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas, que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto.

Semelhante à proposta marxista de socialização dos meios de produção, a PHC advoga pela socialização do saber elaborado e produzido historicamente, que se consubstancia como um trabalho concreto, mas de ordem imaterial; este se caracteriza como um meio de produção, assumindo paradoxalmente a ideia de produto e de força produtiva, caracterizado essencialmente pela sua mais valia, por ser um trabalho útil e agregado de valor. Segundo Marx (1867) todo trabalho concreto é aquele cuja utilidade se franqueia enquanto valor de uso do seu produto ou cujo produto tem como próprio seu valor de uso.

Quanto ao saber elaborado e a socialização, deste Saviani (2011) explicita:

Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (SAVIANI, 2011, p.67).

Portanto para a PHC, assim como para a teoria marxista os meios de trabalho não são apenas medidores do “grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das relações sociais em que se trabalha” (ENGELS, 2004, p.33). Nesta condição de formação humana, o homem se constitui homem e constrói a si mesmo e o mundo em que vive a partir das relações de reciprocidade das ações dos homens com a natureza e com eles

mesmos, seres sociais e históricos, desta forma se consubstanciando a construção da sociedade.

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos. Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com a sua produção, tanto com o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção (MARX E ENGELS, 1984, p. 27-28).

Nesta condição de novas apropriações é que irão se direcionar a formação de novas estruturas sociais, o homem percebe-se e reconhece a sua vitalidade e identidade através do trabalho que executa e destes se desperta a sua consciência de ser social, que promove a necessidade de estabelecer novas relações sociais, que passam a exercer um complexo de necessidade oriundas das novas influências sociais diversas e que determinam seu estado de ser, em um ciclo virtuoso onde “cada um transforma a si mesmo, modifica-se, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o centro estruturante” (GRAMSCI, 1999, p. 413 apud ZANELLA, 2003).

Essa modificação nas estruturas sociais humanizadas geraram novas formas de sociedade e novas formas de trabalho, dando origem a novas estruturas histórico-sociais, originando novos sujeitos sociais que se relacionam organicamente através de novas designações de trabalho que se distinguem em duas categorias distintas como trabalho material e trabalho intelectual ou imaterial, conforme especifica Jose Luiz Zanella (2003).

trabalho concreto é um processo de trabalho em que o material e o imaterial se articulam dialeticamente sendo impossível separá-los. Separar o trabalho material do trabalho imaterial seria como separar cartesianamente o corpo da razão. O processo de trabalho centra-se nesta unidade antropológica do homem como ser natural e social ao mesmo tempo. O natural e o social, no homem, se articulam dialéticamente mediante ao processo de trabalho de modo que um não pode ser tomado em separado do outro (p. 138).

Sobre a imaterialidade do trabalho, Silvio César Camargo (2009) expressou o seguinte conceito:

aquela atividade que diz respeito ao papel do saber e do conhecimento em sua constituição. Este saber, como vimos, é não formalizável, constituindo-se por aprendizados e qualificações que se formam no trânsito cotidiano, que permeia os atributos de criatividade, imaginação, iniciativa, discernimento, cooperação, capacidade de comunicação, etc. São qualificações que, entre outras, formariam aquilo que os teóricos do imaterial chamam de intelecto geral, a base da nova produtividade. Nossa hipótese é que tais características, que perfazem o saber produtivo, são essencialmente culturais. A subjetividade que produz riqueza em termos imateriais se forma na esfera cultural em um duplo sentido: naquele dos saberes aprendidos no cotidiano, em atividades artísticas, educacionais, religiosas, etc., e na estetização da produção mercadológica, isto é, na maneira pela qual a

imagem, o gosto e os atributos simbólicos passam a representar o aspecto principal da própria produção (CAMARGO, 2009, p.132-133).

Para a PHC este trabalho imaterial<sup>72</sup> constitui-se como fonte de poder das esferas econômicas da sociedade capitalista atual, estando atrelado a diferentes formas de disseminação e de contenção, conforme a necessidade das novas configurações sociais que se ergueram após as transformações dos meios de produção, este se concentrou nas esferas de maior poder, ou seja, nas mãos da burguesia. Esta imaterialidade se consubstancia no conhecimento/saber adquirido ao longo da história da humanidade, constituindo-se como produto social e, portanto, deve ser socializado de forma equânime para esta mesma sociedade. Para que este objetivo seja alcançado torna-se necessário o reconhecimento dos espaços específicos para que tais transformações sociais ocorram que é no espaço escolar.

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia) (SAVIANI, 2011, p.13).

É importante reconhecer que não apenas na escola se institucionalize o ato de aprender e de conhecer diferentes saberes, bem como o ato de ensinar, pois a educação é uma prática social uma “atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social” (FRIGOTTO, 1996, p. 31). Mas, no caso do conhecimento/saber que seja expressivo, é necessário agir como “fiel da balança”, já que a escola vem sendo utilizada como meio de reprodução de teoria pedagógicas que sustentam a política dominante, especialmente voltadas para a manutenção do *status quo* social; desconfigurou-se a escola como aparelho instrumentador para uma verdadeira transformação social, subtraindo o propósito do conhecimento para a omnilateralidade do indivíduo social.

---

<sup>72</sup> Tomamos por definição de trabalho imaterial o conceito trazido por Silvio Cesar Camargo no seu livro “Trabalho Imaterial e Produção Cultural- a dialética do capitalismo tardio” e que resultou no artigo “Considerações sobre o conceito de trabalho imaterial” onde esclarece que o trabalho imaterial se refere ao conteúdo informacional e cultural das mercadorias, cujo lócus é o saber. Assim toma por imaterial os processos de comunicação, cooperação e criatividade, que envolve o trabalho do tele-vendedor, do designer, do artista, do professor, etc. que é bastante distinto de trabalhos exercidos por borracheiro, passadeira, manicure e de outros serviços. Tomando por critério de distinção o tipo de atividade que atribui valor efetivo, qualitativo, à mercadoria, mas como esta, só pode se definir levando-se em conta seu momento de abstração.

Zanella (2003) chama atenção para o aspecto que se constituiu a escola pública e o caráter que ela assumiu na sociedade de classe, pois embora pensada como uma instituição pública, gratuita, universal e laica; tinha a função de desenvolver uma nova cultura, buscando integrar as novas gerações ao ideário da sociedade moderna através do conhecimento científico, que deveria ser socializado de forma sistemática. Entretanto, este ideário foi se modificando na medida em que a burguesia se consolida no poder, evidenciando a mudança de caráter de classe da “escola única” para a “escola dualista”. Nisto, distinguiu-se a funcionalidade da escola, que passa a assumir destinações diferenciadas, para à classe trabalhadora encaminha-se o do ensino profissional e para a escola da classe burguesa, fundamenta-se a formação nas artes liberais e nas ciências modernas.

No amago da escola existe um prelúdio de que o trabalho concreto seja efetivado através da mediação do conhecimento, ou seja, dos diferentes saberes constitutivos da humanidade, saberes que resultam de um esquema de apresentação que seja necessário a sua transposição; portanto que seja bem pensados e bem elaborados a fim de tornar possível a sua verdadeira condição de mediação, entre aqueles que divergem quanto à apreensão destes saberes e, portanto, asseverar que esses sejam sistematizados, assim promova-se a sua efetiva objetivação.

De acordo com a PHC a escola representa o espaço de socialização dos saberes objetivos, conhecimentos que compõem o acervo científico, tecnológico, filosófico, estético, ético, que foram construídos pela humanidade e devem ser transmitidos para as novas gerações como saberes escolar “de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2011, p. 9). Neste espaço de complexas objetivações, uma série de invariáveis passa a solapar a sua verdadeira destinação, e com isso, diferentes discursos averbam e confluem-se para destituir o seu verdadeiro papel de democratização do conhecimento.

em nome desse conceito ampliado de currículo, a escola tornou-se um mercado de trabalho disputadíssimo pelos mais diferentes tipos de profissionais (nutricionistas, dentistas, fonoaudiólogos, psicólogos, artistas, assistentes sociais etc.), e uma nova inversão opera-se. De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização (SAVIANI, 2011, p.16).

O que entra em evidencia na historiografia da educação escolar é que neste espaço, passa a se desenvolver um paradoxo de necessidades que se insurgem como verdadeiras contribuições para a promoção de novas significações do indivíduo no mundo em que vive servindo para conecta-lo com as diversidades da vida cotidiana. Mostrando que na sociedade do capital, a escola deve também estar a serviço deste, consumindo e sendo consumida pelas

interferências de poderes ideológicos de cunho filosóficos, alheias as necessidades de manutenção da função social da escola, que de forma democrática, deve promover uma verdadeira transformação do homem e da sociedade em que está inserido.

Dentro das perspectivas de mascaramento da função precípua da escola e do seu papel como ente social de transmutação dos indivíduos, emerge a deflagração de uma consciência coletiva de papéis sociais, que se constroem a partir das diversas esferas da sociedade capitalista globalizada. Historicamente, as teorias pedagógicas embasaram várias performances educacionais que influenciaram as práxis no meio educacional<sup>73</sup>, entretanto apesar de coadunarem com a visão progressista para a educação, não evoluíram no sentido do anti-reprodutivismo<sup>74</sup>, e se averbaram nos processos educacionais influenciando e condicionando formadores e aprendizes a se acostumarem de maneira indelével à subserviência das necessidades do capital, promovendo a não compreensão do papel concernente a educação escolar, ao objetivo do trabalho educativo e real especificidade da formação do individuo como ser social.

Além de tudo isso, as divergências políticas também se engendraram pelo viés educacional como reflexo dos embates no campo da intelectualidade, entre aqueles que se opunham a reproduzir as necessidades do estado e do capital admoestando o campo da educação. A intensão é de continuar sujeitando a educação às propostas do capital, a partir de condicionantes mundiais, que no Brasil sempre exerceram influencia nas propostas educacionais que deveriam se alinhar as dimensões econômicas e políticas paradoxalmente distantes das dimensões sociais.

Dentre as várias pesquisas neste campo de raciocínio, o pesquisador Paulo Vergilio Marques Dias (2010) ao discorrer sobre as especificidades da legislação da educação brasileira, considera os conflitos que estavam implícitos nos designios da Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, que ocorreu em 1990 pela Conferência Mundial Sobre Educação

---

<sup>73</sup> Marsiglia (2016) especifica que as propostas pedagógicas que se delineavam para a educação no Brasil pretensamente críticas, estavam alinhadas com o quadro hegemônico político e cultural vigente, conforme pode ser visto na Escola Cidadã do Instituto Paulo Freire (que alinhava o Relatório Jacques Delors, Edgar Morin e Paulo Freire), a proposta de Esther Pilar Grossi denominada “pós-construtivismo” (aliando Piaget, Wallon, Vigotski e Paulo Freire) e a Escola Plural, descendente das “pedagogias da prática” (referendando os quatro pilares da educação do Relatório Jacques Delors) (p.1).

<sup>74</sup> As teorias educacionais críticas-reprodutivistas (SAVIANI, 2010) são aquelas que promovem o continuum social enquanto não se estabelecem como perspectivas educacionais contra hegemônicas, pois não apresentam para a classe trabalhadora uma cisão importante das condições de exploração capitalista, não estabelecem a educação como um importante ponto de partida para libertação dos dominados dos interesses dos dominantes, sendo portanto centradas em especificamente tendências educacionais que tomavam como ponto de partida o censo- comum e o conhecimento popular ou voltadas para instrumentalização pratica do professor sendo conhecidas como a critica social dos conteúdos.

Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em Jomtiem, na Tailândia, já pontuava

Fica evidente, portanto, que em torno do debate sobre os objetivos e finalidades da educação há um conflito de prioridades ou usos da educação – entre a formação de força de trabalho vinculada ao desenvolvimento econômico (e sua dimensão política) e as características humanizadoras do processo educacional como formação de indivíduos autônomos (DIAS, 2010, p.45).

Destarte, a superação desta dicotomia ainda hoje se mantém como desafio, mesmo que tenha sido propalado ao longo do tempo por diferentes correntes pedagógicas nas instâncias academicistas da nossa sociedade, conforme ressalva Newton Duarte (2001) sobre as contradições da sociedade capitalista contemporânea que se apresenta também no campo da educação escolar, para este autor é algo que consiste na “contradição entre o desenvolvimento cada vez mais socializado das forças produtivas e a apropriação privada tanto dos meios de produção como dos produtos dessa produção” (p.25).

Tomar como certo que a sociedade capitalista não apregoa a socialização do capital é a premissa para o esclarecimento sobre as diferentes formas que a indissociabilidade do capital poderá ser mantida ao longo do tempo, superando as crises do desequilíbrio a fim de reestruturar suas forças ideologizantes. Dentre os diversos instrumentos para a manutenção deste *status quo* do capital, a educação aparece como forma proeminente de parte desta totalidade supra estruturada nos condicionantes históricos que dividiram os homens em classes antagônicas (burguesia e proletariado; dominantes e dominados; trabalhadores e patrões).

Assim, a educação no Brasil caminha a passos lentos na tentativa de superação desta ingerência política e econômica de suplantar o conhecimento como bem social e, portanto tomar para si o que de fato e de direito constitui-se como um bem gratuito da humanidade. Conforme já alertava Marília Freitas Pires (1997) ao escrever:

os homens se caracterizam por um permanente *vir a ser*, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (*vir a ser*), construída material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade (PIRES, 1997, p.9).

A Pedagogia Histórico Crítica apresenta com clareza a natureza e especificidade da educação escolar como a transposição do saber elaborado, apostando no resgate da função

precípua da escola que é a execução e adequação do trabalho não material dentro da sua necessidade fim, onde o saber científico próprio da esfera humana educacional deve ser apropriado de forma efetiva por aqueles que necessitam do mesmo para superar as distancias que impedem o homem de se formar em todas as suas potencialidades. Desta forma, o trabalho educativo propõe-se responsabilmente a “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 6).

### 2.5.2 A Pedagogia Histórico Crítica na contraordem da modernidade

Alguma coisa  
Está fora da ordem  
Fora da nova ordem  
Mundial...  
*“Fora da Ordem-  
Caetano Veloso, 1989”*

Dados divulgados das pesquisas sobre a educação no Brasil estão sob a égide de organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, OCDE, BM que orientam os organismos nacionais como INEP sendo necessárias para aviar o desenvolvimento no país frente às necessidades do mercado internacional.<sup>75</sup> De acordo com Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2015) o documento *Estratégia de Educación 2020*, divulgado pelo Banco Mundial em 2011, ressalta que “os resultados do Brasil no Pisa estão aquém dos de outros países da América Latina” (p.321); diagnóstico usado para orientar novos mecanismos de gerenciamento para a educação no mundo inteiro. Para o BM, o problema da educação no Brasil não consiste em falta de recursos financeiros, os problemas estão na sua gestão, que deve buscar resultados para “educação de nível mundial” do BM (2011) (EVANGELISTA, SHIROMA, 2015, p. 329).

Nesta pseudo-epopéia brasileira, empreende-se da educação resultados a muito buscado, mas muito pouco encontrado. Abre-se então a esta incongruência, a perspectiva que ressoa ao longo dos tempos nos brados dos diversos extratos sociais. A educação é um

---

<sup>75</sup> Entre os países membros e parceiros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), No Brasil os dados de frequência no ensino médio para adolescentes de 15 a 17 anos apresenta 53% dos alunos de 15 anos matriculados, 67% de alunos de 16 anos matriculados e 55% de alunos com 17 anos matriculados no ensino médio. A média dos países da OCDE é de pelo menos 90% dos alunos entre 15 e 17 estão no ensino médio. Dos adolescentes brasileiros que têm acesso ao ensino médio, só a metade conclui os estudos em três anos. A proporção de jovens não concluintes de ensino médio é de 36%, sendo 41% para os homens e 32% para as mulheres. No ensino superior, o Brasil junto com Canadá, Alemanha, Rússia, Turquia e Estados Unidos são os países em que o percentual da população de 25 a 34 anos, com esse nível de escolaridade, é mais que o dobro quando se comparam as regiões subnacionais de maior e menor participação. (OCDE,2018, p.7) seção de Fontes e notas em [www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487](http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487).

problema ou uma solução? Ou ainda: Existe solução para os problemas da educação? De certo, podemos formular uma série de questionamentos relacionados a este tema, podemos considerar também que tais seriam infundáveis, mas por hora deixaremos os demais para ancorarmos nosso discurso nestas duas semânticas emolduradas pelos anseios da sociedade como algo conspícuo da humanidade.

Para Demerval Saviani (1996) a especificidade da palavra “problema” esta relacionada ao saber ser necessário, para sua existência, subsistência ou individualidade na presente realidade. Deste modo Saviani (1996) assim explica:

Deve-se notar, contudo, que o problema, assim como qualquer outro aspecto da existência humana, apresenta um lado subjetivo e um lado objetivo, intimamente conexionsados numa unidade dialética. Com efeito, o homem constrói a sua existência, mas o faz a partir de circunstâncias dadas, objetivamente determinadas. Além disso, é, ele próprio, um ser objetivo sem o que não seria real. A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe, como já foi dito, a necessidade. Esta só pode existir se ascender ao plano consciente, ou seja, se for sentida pelo homem como tal (aspecto subjetivo); há, porém, circunstâncias concretas que objetivizam a necessidade sentida, tornando possível, de um lado, avaliar o seu caráter real ou suposto (fictício) e, de outro, prover os meios de satisfazê-la. Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo) (SAVIANI, 1996, p.15).

Consideramos a partir de tais colocações, que a educação passa a representar um problema para a espécie humana quando a mesma percebe-a necessária para adequação da realidade às suas necessidades, que remetem desde as mais básicas até as mais elaboradas. Contudo, se a educação encontra-se disformemente distribuída entre os diferentes grupos que constituem esta espécie, inevitavelmente representaria enquanto solução a sua uniforme distribuição, dirimindo as desigualdades sociais. Portanto, numa sociedades de classes antagônicas “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2008, p. 45).

Enquanto país que esta em busca de crescimento e desenvolvimento, a educação no Brasil sempre esteve em constante debate por diferentes governos, como premissa de viabilidade de desenvolvimento e democracia, mas conforme o educador e sociólogo Florestan Fernandes discorre sobre a educação e sociedade no Brasil (FERNANDES, 1996, apud ROMANELLI, 2010, p. 190).

Os países desenvolvidos são os que mais dependem da educação como fator social construtivo. Tais países precisam de educação para mobilizar o elemento humano e inseri-lo no sistema de produção nacional; precisam da educação para alargar o horizonte cultural do homem, adaptando-o ao presente e a uma complicada trama de aspirações, que dão sentido e continuidade as tendências de desenvolvimento econômico e de progresso social; e precisam da educação para formar novos tipos de personalidade, fomentar novos estilos de vida e incentivar novas formas de relações sociais, requeridos ou impostos pela gradual expansão da ordem social democrática.

Todavia estes países não encontram, na situação sociocultural herdada, condições que favoreçam quer uma boa compreensão dos fins quer uma boa escola dos meios para atingi-los. Mesmo os recursos naturais, materiais, humanos e técnicos, mobilizados efetivamente acabam sendo explorados de maneira extensamente irracional e improdutiva (2010, p. 190).

Extraí-se dessas considerações, o quão importante se constitui a educação enquanto necessária para o desenvolvimento humano em todas as suas potencialidades. Portanto caracteriza-la como solução, seria uma classificação mais acertada do que designa-la como um problema para a humanidade; Enquanto solução para diversos problemas criou-se a crença ao longo da história humana, que a escola seria o ápice do progresso e os professores os arautos desse.

Para Antônio Nóvoa (1998) a história da escola foi contada como história do progresso, onde se passariam os mais importantes esforços civilizacionais e a resolução de quase todos os problemas sociais, resultando em uma crença que parte de um erro fundamental, a “suposição de que as nações são grandes porque a suas escolas são boas: certamente que não há grandes nações sem boas escolas, mas o mesmo deve dizer-se da sua política, da sua economia, da sua justiça, da sua saúde e de mil coisas mais” (NÓVOA, 1998, p.1).

Na escola depositou-se uma infinidade de problemas e como advento destes, ressalta-se a nosso segundo questionamento anterior: Quais as soluções para os problemas da educação? Neste caso averbaram-se também os discursos de ‘soluções’ para escola e para a educação. Estabelecendo-se então, que a educação escolar, a escola em si e todos os seus constituintes como um problema; voltamos então a fazer novas digressões sobre tais condições a fim de procurar entendimento sobre: quem, quando, por que e para quem a escola e a educação escolar viraram um problema.

Na historiografia da educação, as produções científicas deste campo de atuação, tem mostrado uma constante sucessão de hegemonias teóricas, que representam defesas de concepções sobre a necessidade de adequação do homem de forma integralizada a sociedade que se apresenta, para que através da intervenção dinâmica deste homem, possa se promover o desenvolvimento desta sociedade. Podemos dizer que neste processo de evolução deste homem e, portanto desta sociedade, experimentou-se ao longo do tempo da historiografia educacional um verdadeiro problema de demarcação objetiva.

Tomando por discurso a metonímia do termo “problema de demarcação” podemos engendrar nossos pressupostos tentando responder as interrogações anteriormente propostas, baseados nas concepções teóricas ontológicas e epistemológicas, sobre a natureza e a especificidade da educação e da escola, concebidas por Saviani (2011) da seguinte forma:

o homem não se faz homem naturalmente, ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p.7).

Desta forma, homem e natureza se interconectam em espaço-tempo diferentes, construindo a história da humanidade a partir da ação imediata e intencional daquele sobre a natureza no sentido de suprir suas necessidades de sobrevivência e, por conseguinte fazendo os ajustes necessários para a perpetuação da sua espécie. Assim, o homem passa a agir intencionalmente sobre a natureza, modelando-a e transformando a partir das suas objetivações, criando e recriando a sua essência humana a cada momento histórico da sua existência se recriando e se constituindo como um novo homem. Por este movimento dialético de construção e reconstrução do homem e da natureza, o trabalho aparece como categoria mediadora

o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, 154).

O trabalho é o elo deste homem consigo mesmo, com outros de sua espécie e com a natureza, o homem não nasce homem ele é produzido originalmente por estas relações através do trabalho educativo, com este aprendizado de existência, progride e perpetua-se universalmente em detrimento das adversidades que o forcem a resistir e supera-las. Assim, o trabalho educativo diferencia-se dos outros modelos de trabalho, por ter uma natureza imaterial, impalpável, indelével, ainda que seja mensurável. A escola então foi instituída como espaço de perpetrar este trabalho, ainda que o mesmo não esteja limitado apenas a esta, aprioristicamente se instituiu como lugar adequado para se transmitir o saber elaborado pelos homens de forma sistematizada.

Para Saviani (2011) a escola é a instituição que tem o papel fundamental de socialização do saber sistematizado, local que deve “propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.14). Este trabalho educativo realizado na esfera escolar é analisado por Newton Duarte ao discorrer sobre a concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade assim escreve:

Na concepção vigotskiana do desenvolvimento da personalidade por meio do conhecimento mais profundo da realidade objetiva (incluídas nesta as ações realizadas pelos seres humanos e pelo próprio indivíduo em desenvolvimento) evidencia-se a importância da **educação escolar, da transmissão do saber objetivo pelo trabalho educativo na escola**. Ao conseguir que o indivíduo se aproprie desse saber, convertendo-o em “órgão de sua individualidade” (segundo uma expressão de Marx), o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte (DUARTE, 2008, p.82, grifo nosso).

Para a humanidade a educação escolar constitui-se como o meio de se atingir a socialização do saber elaborado, ainda que esta esteja sujeita aos determinantes sociais e materiais vigentes, por se configurar parte da superestrutura que tem por base uma infraestrutura, correspondente ao modo de produção vigente num determinado momento histórico, a educação escolar possibilita a passagem do conhecimento de senso comum (conhecimento sincrético) ao conhecimento elaborado, sistematizado (conhecimento sintético).

A educação escolar apropria-se então de imenso desafio, quer seja reprodução ou transformação, humanização ou desumanização, objetivações ou alienações ou ainda despertar a consciência em si e para si no ser humano, A escola enquanto espaço de precípua materialidade da ação de transmissão-assimilação dos saberes inerentes a cotidianidade e superações das formas elementares para saberes mais elaborado cientificamente conceituado onde “o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem toma consciência de si mesmo, como de uma determinada unidade” (VYGOTSKI, 1996, p. 231 apud DUARTE, 2001).

Essa nova consciência, decorre em novas objetivações que promovem a elevação de sua humanidade através das genericidades não cotidianas para si; destarte o homem constitui-se assimilando novos conhecimentos que versam sobre as atividades materiais e não materiais como cultura, artes, ciências, filosofia, etc. que passam a compor a historicidade do desenvolvimento humano. Portanto, para cada etapa da educação escolar toma-se por necessário entender que a pratica social esta estabelecida pelo conhecimento cotidiano não sincrético do ser humano, ou seja, do individuo na idade escolar, que se desenvolve a ponto de chegar ao conhecimento atípico do saber elaborado pela internalização e mediação deste saber de forma catártica, dentro da sua nova cotidianidade da prática social.

Segundo João Luiz Gasparin (2009, p.116) “a educação favorecida pela escola tem por responsabilidade a representação social dos conhecimentos científicos que devem estar organizados de forma a refletirem a suas construções históricas, objetivas e universais que permita a sua transmissão, apropriação e reapropriação”, tendo como premissa o

estabelecimento de um currículo que incorpore métodos, teorias e linguajar específicos, com vistas à melhoria da compreensão da consciência do homem para si e para que este conhecimento possa orientar a natureza e as atividades humanas.

A educação escolar consiste em uma atividade humana intencional que busca superar os obstáculos advindos da evolução humana e sua cotidianidade, rumo à humanização como processo histórico consciente e à liberdade como fundamentos da humanidade conforme sustenta Antonio Carlos Geraldo (2009) ao especificar a atividade da escola e do trabalho educativo.

Devemos apreender a cotidianidade como elemento necessário mas não suficiente para o devir da realidade humanizada, e incorporar o cotidiano, por superação, à esfera do não cotidiano, das objetivações genéricas para-si, assimilando o “lugar”, a especificidade histórica das objetivações genéricas para-si, superando a fase sincrética da compreensão da realidade, incorporando a dimensão científica e filosófica dessa mesma compreensão da realidade. Efetivando, então, a função específica, determinada historicamente no seio das relações sociais de produção, da escola, que é a de ser mediadora entre o indivíduo em formação e as objetivações que formam o ser genérico do homem, no processo de apropriação das objetivações genéricas para-si (GERALDO, 2009, p.130).

A Pedagogia Histórico Crítica apresenta-se enquanto teoria crítica da educação, que propõe a apropriação do conhecimento em pelo menos cinco momentos, estes sugerem a interconexão dos objetos a serem apreendidos e os objetivos estabelecidos para determinada aula, como processo de iniciação didática com dialeticidade, comum entre aqueles que detêm determinados saber e outros que querem compreender este saber conectado com as diversas e diferenciadas facetas do realidade contextual a qual estamos submetidos. Neste processo educacional deve-se “refletir na sua estrutura as finalidades sociais, políticas, filosóficas, epistemológicas, atitudinais, de modo objetivo, significativo e concreto” (GERALDO, 2009, p.115).

Este método desenvolvido por incorporação do materialismo histórico-dialético<sup>76</sup> exprime a necessidade de superar as dificuldades educacionais apresentadas ao longo da historia social brasileira e surge como fruto de intensa pesquisa e incorporação dos princípios marxistas com ressalvas visto que, trata-se de extrair dos clássicos do marxismo apenas as inspirações, uma vez que, “nem Marx, nem Engels, Lenin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio” (SAVIANI, 2008, p. 420).

---

<sup>76</sup> De acordo como o materialismo histórico dialético a existência do concreto real, que se consubstancia na realidade social, trabalho educativo, ou ainda no espaço escolar independe de ser conhecido ou não, assim o concreto torna-se cognoscível a partir das apropriações que fazemos deste concreto real com as mediações abstratas que possibilita melhor compreensão da pratica social de modo que possamos agir criticamente sobre ela, pois a mesma independe no nosso pensamento, por isso ela se configura como ponto de partida e ao mesmo tempo como ponto de chegada.

A intenção é mergulhar na prática social proeminente existente no processo de ensino escolar, reconhecidamente sincrética e retornar a mesma de forma embasada, sistematizada e concernente à possibilidade de melhor entendê-la, a partir de novas condicionantes, propiciadas pelos momentos de problematização, instrumentalização e catarse no ato educativo, para ao final do processo educacional, depois de superado as dificuldades de incorporação destes conhecimentos, capacitar ao educando novas condições de entendimento, reintegrando este a sua nova prática social final (ou inicial reelaborada). Este movimento traz por característica uma nova percepção do modo como este sujeito está inserido nesta prática social, propiciando a evolução do homem pelo saber e o aprimoramento do seu entendimento enquanto ser humano, sobre o mundo que está inserido.

De acordo com Saviani (2008) estes momentos apresentam múltiplas relações que se relacionam de forma dialética, que não podem ser caracterizados como momentos ou passos estanques, que ocorrem de forma linear e com tempos de duração pré-definidos. Dessa forma a prática social se constitui como o primeiro momento ou primeiro passo, que consiste na prática social enquanto contexto onde no ambiente escolar, aluno e professor estão imersos em viés pedagógico de conhecimentos e experiências diferentes quanto aos papéis e posições distintas. Pois o professor possui o conhecimento dos conteúdos expressos em uma síntese precária e o aluno, apresenta uma visão sincrética onde o conteúdo do estudo se situa de forma caótica na totalidade da realidade.

O segundo momento consiste na problematização, que corresponde a um problema elaborado a partir da prática social, trata-se de elaborar este problema a partir da identificação dos conhecimentos que são necessários para que o mesmo seja resolvido. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 64). A partir deste momento passa-se para a instrumentalização que se constitui o terceiro momento, onde os conhecimentos teóricos e práticos disponibilizados pelo trabalho do educador através da transmissão direta ou indireta, dos instrumentos culturais produzidos socialmente e preservados historicamente, objetivando a apropriação destes pelos alunos (ibidem), que consiste na socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, elementos próprios da função social da escola.

O quarto momento ou passo é conhecido como catarse, onde os alunos incorporam de forma efetiva os instrumentos culturais, que se tornam instrumentos para a ação na realidade vivida. De acordo com Mario Cardoso (2014)

É aquele momento em que os instrumentos culturais, objetos do processo educativo, são transformados em elementos da própria vida ético-política dos educandos. Neste

momento, os educandos não podem mais compreender, nem agir na realidade como antes, pois agora alteraram qualitativamente a inserção na realidade. Nesse sentido é que se pode falar que a própria realidade se alterou, já que os homens são partes indissociáveis da realidade. É neste momento que o processo educativo expressa seu papel específico na transformação social. Como prática mediadora, a educação altera a consciência dos homens, e com essa alteração, os homens podem se inserir na realidade e produzir as condições objetivas e subjetivas para a transformação da realidade (p.82).

A prática social (reingresso) constitui-se enquanto percurso metodológico no último momento, que é o regresso ao início, porém entendido agora a partir de outro patamar de consciência e produzida por outro tipo de ação, o aluno e o professor, apresentam níveis de conhecimento diferentes, porém elevados, pois percorreram o mesmo processo de ensino-aprendizagem e tiveram uma relação em torno da questão da socialização do conhecimento que se efetivou como ferramenta para novas elaborações sobre os problemas da prática social em que estão inseridos (SAVIANI, 2009).

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Nesta etapa estaremos apresentando e descrevendo os procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa, instrumentos e os processos de coleta de dados, delineados para desenvolvermos o presente estudo, na intenção de atendermos ao nosso objetivo geral de investigar a apropriação da Pedagogia Histórica Crítica pelos licenciandos/as bolsistas do PIBID/Química da Universidade Federal da Bahia. Bem como os objetivos específicos: Investigar como bolsistas do PIBID/Química licenciandos (as) em química da UFBA se apropriaram dos referenciais teóricos- metodológicos da PHC; Investigar a apropriação da PHC pelos bolsistas PIBID através de suas ações como docentes nas escolas em que atuaram.

#### **3.1. Caracterização teórico-metodológicas**

Nesta pesquisa partimos da premissa que ao iniciarmos um processo investigativo, estamos vinculados a uma perspectiva de gerarmos conhecimento que não se sustenta pela neutralidade científica. Acreditamos que o pesquisador traz implícito na pesquisa os pressupostos teóricos e metodológicos que o orientam enquanto visão de mundo, valores, preferências e princípios que o norteiam em sua vida na sociedade; sendo assim o trabalho se apresenta “carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com suas posições políticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.5).

Nossa pesquisa pretende abordar determinado fenômeno educacional na perspectiva de embasarmos a reflexão do dito ou não dito, através de uma interpretação crítica das realidades apresentadas de forma atenta aos problemas sociais, não somente no ponto de vista sociológico, mas também filosófico, tendo como objetivo além de interpretar os acontecimentos, transformar o mundo (CROTTY, 1998). Assim, nosso viés investigativo está em observância com a interpretação das ações realizadas pelos seres humanos no mundo que historicamente se constituiu, aludido em processos dialeticamente fundamentados nas e pelas relações de poder entre divergentes espectros sociais.

Tomamos como paradigma a Teoria crítica de base marxista, que se fundamenta nos princípios do materialismo histórico dialético, reconhecida como Pedagogia Histórico Crítica (PHC), por entendermos que as relações homem-mundo estão mediadas pela categoria trabalho que não se encerra em si mesmo, sendo considerado como ato fundante do ser social (TONET, 2013). Entendemos ser necessária uma compreensão crítica do ato educacional que

supere verdadeiramente a predominância de um *status quo* que diverge da necessidade de transformação da atual sociedade em um ambiente mais justo e igualitário. De acordo com Pinheiro (2016) a PHC reconhece a influência social no complexo educacional e se opõe ao caráter produtivista de processos pedagógicos que desconsidera a dialeticidade histórica das relações de poder existentes na sociedade.

Para a Pedagogia Histórico Crítica se a sociedade é feita pelos homens, estes possuem o poder de determinar os rumos da sociedade e conseqüentemente os rumos da escola. Para o criador desta teoria Demerval Saviani (2005), é importante que os conhecimentos científicos oriundo de construtos historicamente constituídos, sejam discutidos e transmitidos no ambiente educacional, para servirem como uma das formas de empoderamento da classe proletária, permitindo o desenvolvimento da consciência de classe e da *práxis* revolucionária.

Destarte, entendemos por importante elucidar sobre a compreensão dos alunos do PIBID/Química quanto a uma Teoria Pedagógica Crítica a ponto destes se posicionarem no seu papel de educados frente às necessidades da sociedade e do aprendente durante a sua profissionalização, como também possa entender os limites e possibilidades de sua formação acadêmica na construção de um processo educacional mediado pela necessidade de transformação humana.

Para alcançarmos repostas ao objetivo da pesquisa: investigar a apropriação da Pedagogia Histórica Crítica pelos alunos do PIBID/Química da UFBA; optamos por enveredar em uma pesquisa qualitativa, na modalidade de estudo de caso, por considerarmos que uma abordagem deste tipo, elege uma pequena amostra deste universo, “algo singular com valor em si mesmo, que pode ser similar a outro, mas ao mesmo tempo é distinto, por apresentar um interesse próprio” (LUDKE; ANDRÉ, 2014, p.20). No campo da educação em qualquer perspectiva de análise e investigação realizadas, muitas pesquisas apresentam nos preâmbulos do trabalho o modelo de pesquisa qualitativa, mesmo considerando que existe uma ampla variedade de interpretações sobre este paradigma (IANNI, 1990; FLECK, 2017).

Para Marli André e Menga Ludke (2014), ao propor uma pesquisa qualitativa o pesquisador está mais preocupado com o processo do que com o produto, onde o objeto de estudo é encarado como uma representação particular de uma realidade complexa, multidimensional e contextualizada historicamente; a modalidade estudo de caso deve estar direcionada a descoberta, o pesquisador deve se manter atento aos novos elementos que podem surgir durante o estudo; deve-se interpretar o contexto para obter mais compreensão do objeto; retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizar a complexidade das situações, e a inter-relação de seus componentes; usar variedade de fontes de informação;

permite generalização naturalística; procura representar diferentes, e até conflitantes, pontos de vista, trazendo os pontos divergentes para estudo.

Como nossa pesquisa tem caráter qualitativo na perspectiva de um processo social, este deve ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelo sujeito, que compreende uma “relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo real e natural, entre o pensamento e a base material” (MINAYO, 2002, p.25). De acordo com esta pesquisadora a pesquisa qualitativa ocorre em um ciclo de pesquisa, que inicia com uma pergunta e se completa com uma resposta ou produto que pode gerar novas perguntas e interpretações como uma espiral, sendo constituído das fases exploratória; objetivação dos dados; tratamento do material empírico.

Portanto, nosso estudo de caso se constitui em um ciclo de pesquisa que se inicia na fase exploratória com elaboração do projeto, definição e delimitação do objeto, pesquisa bibliográfica sobre o tema e especificação dos procedimentos de coleta de dados; em seguida partimos para a objetivação dos dados com a sistematização e transcrição das entrevistas semiestruturadas e coleta dos relatórios e planos de trabalho e como última etapa, partimos para análise e interpretação dos dados.

Assim, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, delineada para obtenção de dados descritivos, buscando identificar a compreensão da Pedagogia Histórica Crítica pelos licenciandos em química da Universidade Federal da Bahia que participaram do subprojeto PIBID/Química, no período de 2017.1; onde atuaram em diferentes escolas públicas, utilizando como pressuposto teórico em suas ações pedagógicas nestas escolas, a pedagogia histórico crítica e seus procedimentos metodológicos de acordo com Saviani (1996) e Gasparin (2005).

Nesse estudo de caso pretendemos enxergar a perspectiva da inserção desta teoria pedagógica na formação docente, através da visão daqueles que estão diretamente envolvidos com as aprendizagens próprias do ambiente acadêmico desta formação, bem como nas ações de ensino perpetradas no ambiente escolar; podendo evidenciar a necessidade ou não de maior embasamento teórico que o faça superar a dicotomia recorrente entre teoria e prática ou que o possibilite melhorar os processos ensino-aprendizagem.

Desenvolvemos esse movimento por acreditarmos que o embasamento teórico desta teoria crítica, deve servir para que estes estudantes se tornarem profissionais conscientes das condições atualmente operantes na sociedade do capital. Consideramos por importante estarmos atentos às características atuais da formação de professores e sua profissionalização, pois atuações críticas foram se tornando dispersas nos entremeios das necessidades

emergentes da construção de uma humanização emancipatória e progressista, posto que a educação já não represente apenas a “formação da consciência de si, é preciso escapar das armadilhas de um enfoque “subjetivista” da subjetividade na sociedade capitalista burguesa” conforme ressaltou Theodor W. Adorno (1995, p.16).

Acreditamos que a visão do aluno que esteja vivenciando um processo de formação diferenciada a partir do programa de iniciação a docência no seu curso e esteja concomitantemente aprendendo a conectar-se com o concreto real, que é o espaço escolar, possam adquirir conceitos e ideias que comunguem ou se contraponham as concepções teóricas dominantes, tanto no ambiente escolar como na formação dos professores.

Entretanto, entendemos importante ressaltar que não devemos generalizar os resultados da nossa análise, mas concordamos que, a partir dos resultados apresentados podemos oferecer novos conhecimentos sobre a possibilidade de implementar no currículo da licenciatura em Química desta Universidade, novas disciplinas que estejam direcionadas especificamente para discussões sobre Teorias Críticas podendo abordar a Pedagogia Histórico Crítica; Podemos suscitar novo embasamento teórico na formação de professores como proposta norteadora do currículo; Podemos também propiciar melhor entendimento sobre o papel do programa PIBID/Química, bem como mais informações sobre sua importância ou não para a formação de professores de Química, podendo ser considerado como fonte para análise de outros casos ou mostrar caminhos para futuros estudos com maior abrangência sobre esta temática.

De acordo com a pesquisa de Tais Santos (2018) o PIBID tem se mostrado um importante instrumento de qualificação da formação docente, pois levando em consideração o tempo que os bolsistas se dedicam as atividades realizadas na escola e a possibilidade de renovação da bolsa por 4 anos, a equivalência em horas pode ser considerada a mesma ou até superior ao tempo necessário para realizar o estágio curricular determinado pelas Resoluções CNE/CP nº 01/2001 e 02/2002, onde se estabeleceu uma duração não inferior a 400 horas.

### **3.2. Contexto, Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.**

Nossa pesquisa se inicia a partir do seguinte contexto: durante a fase exploratória procuramos identificar os licenciandos participantes do último projeto PIBID/Química com encerramento em 2017, que haviam trabalhado com a Pedagogia Histórico Crítica em suas

intervenções escolares; Com este intento, entramos em contato com todos os supervisores<sup>77</sup> do PIBID/Química em busca de descobrir as informações sobre estes estudantes, bem como pesquisamos no banco de dados do programa PIBID/Química em busca de relatórios e planos de trabalhos que tinham a PHC como referencial teórico-metodológico.

A partir desta busca e mapeamento, descobrimos que dentre os 41 bolsistas participantes do último subprojeto PIBID/Química, existiam onze alunos que utilizaram como referencial teórico a PHC em 2017, sendo que nove deles realizaram ações nas escolas com este referencial no primeiro semestre de 2017, em um total de nove alunos. Decidimos realizar uma abordagem do tipo observação participante com este grupo de alunos, como grupo focal, realizar entrevistas em grupo e entrevista individuais. Segundo as orientações de Bernadete Gatti (2005) “para se estabelecer um grupo focal o moderador deve criar condições favoráveis à participação de todos os componentes, pois os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões” (p.12).

Entretanto, na impossibilidade de seguir o pretense caminho investigativo, devido a extensas situações impeditivas como, por exemplo, o encerramento do semestre que estaríamos realizando nossa investigação na UFBA, o que promoveu uma dissonância na marcação dos encontros com todos os participantes da pesquisa bem como a falta de contato atualizado de alguns destes alunos, optamos por encontros individuais com os licenciandos/PIBID que se disponibilizaram a serem ouvidos. Para estes encontros individuais seis estudantes atenderam ao nosso convite; ressaltamos os critérios éticos da pesquisa, o cuidado com o sigilo das informações prestadas e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que os asseguram a confidencialidade das informações e o anonimato na investigação, de forma a respeitar os princípios éticos básicos propostos pelo Código de Ética da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA) (MAINARDES, 2017).

Elegemos como instrumentos investigativos a análise documental dos relatórios destes seis pibidianos e dos seus respectivos planos de trabalho entregues à coordenação do PIBID/Química, bem como as entrevistas semiestruturadas realizadas com os mesmos; Segundo Ludke e André (2014) a análise documental se constitui em uma técnica valiosa de coleta de dados para pesquisa qualitativa “seja complementando dados e informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 45); sendo vantajosa quando não se dispõe de tempo para a pesquisa e os documentos se

---

<sup>77</sup> é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola.

constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (ibidem).

A pesquisa documental é muito semelhante à pesquisa bibliográfica; contudo as mesmas se diferenciam pela natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica consiste nas contribuições de diferentes autores sobre o tema, enquanto a pesquisa documental são considerados os materiais que ainda não receberam tratamento analítico, classificados como fontes primárias (SÁ-SILVA et. al, 2009). Portanto, a análise documental consiste em um interessante instrumento de pesquisa como forma complementar de multiplicidade e inter-relação das informações obtidas por outros instrumentos como questionários e entrevistas.

Para desvelarmos novos sentidos que possam contribuir para o processo investigativo, estabelecemos as entrevistas semiestruturadas como mais um instrumento de coleta. A intenção de uso das entrevistas semiestruturadas, se prevalece por concebermos que “todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca” (MANZINI, 2004, p. 2), assim acreditamos que tal instrumento permite uma relativa liberdade ao entrevistador, de poder conduzir os rumos da entrevista e ao mesmo tempo, dá mais liberdade ao entrevistado que segue narrando as suas experiências sem a rigidez de responder a perguntas prontas e fechadas. Tomamos por enfoque as designações de Triviños (1987)

a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (p. 146).

Para realizar as entrevistas com os bolsistas que responderam ao nosso convite; foi estabelecido a critério dos mesmos, o local, hora e data para serem realizadas. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, passando a se constituir mais um corpus de análise. De acordo com Manzini (2004), o foco da entrevista semiestruturada é um assunto sobre o qual se confecciona um roteiro com as principais perguntas que são complementadas por novas questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Conforme esclarece:

esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Um ponto semelhante, para ambos os autores, se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Dessa forma, salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O roteiro serviria, então, além

de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante (MANZINI, 2004, p.2).

Por considerar que nossa pesquisa segue o caminho da perspectiva crítica, que tem por escopo de fundo o materialismo histórico-dialético, procurou-se seguir enquanto percurso da pesquisa o caminho orientado pelo método do materialismo histórico-dialético. Pois compartilhamos com a ideia de Iria Brzezinski (2014)

optou-se pelo materialismo histórico-dialético pelo fato de que: a visão de mundo, pela ótica da dialética, é construída e transformada pela contradição, união dos contrários e totalidade em movimento (descoberta), que, ao mesmo tempo, implica qualidade (a nova tese); o movimento das relações entre os elementos que compõem a sociedade, entre eles, o homem como ser histórico e social, transformam-na, de modo que sejam ultrapassadas as contradições; a apreensão da rica totalidade de determinações (abstração) exige partir de conceitos mais simples para compreender a complexidade do real (2014, p.104).

Ensejamos com as entrevistas após devidamente transcritas, selecionar os descritores/episódios que nos auxiliariam a responder a nossa questão de pesquisa: como os estudantes do PIBID do curso de licenciatura em Química da UFBA se apropriaram da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto fundamentos para a docência e como estes a utilizam durante o trabalho realizado nas escolas públicas vinculadas ao PIBID?

Objetivando tratar este material empírico coletado, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, que consiste no conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca obter através de procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens enquanto indicadores qualitativos ou quantitativos que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens (BARDIN, 1977).

Para Claudinei Campos (2004) a análise de conteúdo não deve estar vinculada exclusivamente ao texto ou a técnica, com excessivo formalismo de modo que venha prejudicar a criatividade e a capacidade intuitiva do pesquisador, também não deve ser muito subjetiva, a ponto de impor às ideias e valores do pesquisador colocando o texto a confirmação destas; “os conteúdos tendem a serem valorizados à medida que são interpretados, levando-se em consideração o contexto social e histórico sob o qual foram produzidos” (p. 613).

Segundo Laurence Bardin (1977) a informação deve ser tratada a partir de um roteiro específico, iniciado com a pré-análise ou leitura flutuante, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses frente aos objetivos da pesquisa, seguido da exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objetivos e terminando com o tratamento dos resultados e interpretações. De acordo com Campos (2004) a análise de conteúdo deve ser elaborada em diferentes fases: I. Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes;

II. Fase de seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); III. Fase do processo de categorização e subcategorização.

Na fase de leitura flutuante o pesquisador visa estabelecer contato com os documentos em busca de analisar e “conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 122). Nesta, utiliza-se de uma leitura menos aderente, de modo a promover “uma melhor assimilação do material e elaborações mentais que forneceram indícios iniciais no caminho a uma apresentação mais sistematizada dos dados” (CAMPOS, 2004, p. 613).

A fase de unidade de análises se constitui após a exploração, a fim de obter uma seleção das unidades significativas, momento básico e também de decisões importantes do pesquisador, pois o investigador é orientado pelas questões de pesquisa que necessitam ser respondidas, estabelecendo algumas unidades de análise que podem ser “palavras, sentenças, frases, parágrafos ou um texto completo das entrevistas, diários ou livros” (CAMPOS, 2004, p. 613); Para este pesquisador, a opção quanto às unidades temáticas é uma conjunção de interdependência entre os objetivos do estudo, as teorias explicativas adotadas pelo pesquisador e também das próprias teorias pessoais intuitivas do pesquisador (ibidem).

Na categorização extraem-se as partes mais importantes daquilo que anteriormente foi fragmentada durante a fase de exploração, de forma a consolidar uma classificação a partir dos elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, partindo para o reagrupamento segundo o gênero, a partir de critérios previamente definidos (BARDIN, 1977). Esta consiste em estabelecer grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, de acordo com o grau de intimidade ou proximidade; que podem ser determinadas apriorísticas ou não apriorísticas a fim de possibilitar através de sua análise significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo, criando novos conhecimentos e propiciando uma visão diferenciada sobre os temas propostos (CAMPOS, 2004).

Nesta pesquisa partimos de categorias escolhidas aprioristicamente a partir das delimitações estabelecidas pelas questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas com base em nosso referencial teórico. Contudo, partindo da premissa que estamos trabalhando com seres humanos, situados em determinado contexto, que compreendem e empreendem visões diferentes de relações entre sujeito e objeto a partir de situações históricas individuais e históricas sociais enraizadas ao curso de seu desenvolvimento (LUKÁCS, 1978); Assim, optamos pelo não engessamento da nossa pesquisa apenas com estas categorias apriorísticas e abrimos caminho para que novas categorias não apriorísticas pudessem surgir através das interpretações das análises das falas dos sujeitos, resultando em uma construção mista de

categorias e subcategorias apriorísticas e não apriorísticas, que são aquelas que emergem totalmente do contexto das respostas dos sujeitos (CAMPOS, 2004).

Nossa pesquisa se estruturou a partir de análise de conteúdos no sentido lógico semântico (CAMPOS, 2004); calcadas nas questões norteadoras das entrevistas realizadas, partimos para classificar através das interpretações dos sentidos dados pelas falas dos sujeitos da pesquisa, tomando por base nosso referencial teórico, consideramos aprioristicamente quatro eixos temáticos categoriais a partir dos parâmetros definidos: identidade docente e formação acadêmica; formação docente crítica e PHC; o PIBID e identidade docente; compreensão dos fundamentos da PHC. A estas se somam novas categorias de caráter não apriorísticos, que emergiram durante a análise dos dados: o papel do professor formador; a importância da práxis no PIBID; compreensão didático-metodológica da PHC; o papel do professor e da escola, relação transformação social e ensino crítico.

Das categorias temáticas que foram estabelecidas, algumas comportaram subcategorias que surgiram após análise dos dados, ficando estas relacionadas ao devido eixo temático, especificadas como: O PIBID como formação complementar.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Com a finalidade de obter respostas para a investigação que nos propomos a fazer, de acordo como a nossa questão de pesquisa: como os estudantes do PIBID do curso de licenciatura em química da UFBA se apropriaram da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto fundamentos para a docência e como estes a utilizam durante o trabalho realizado nas escolas públicas em que atuaram no PIBID?

Realizamos um procedimento metodológico no sentido de empreender o percurso de diagnosticar a apropriação dos licenciandos/PIBID da PHC através da incorporação adequada dos conceitos e pressupostos teóricos e epistemológicos da PHC encontrados no discurso dos seis estudantes<sup>78</sup>, que foram organizados a partir de algumas categorias e subcategorias, que consiste na investigação do uso de alguns termos que podem ser compreendidos como anuente a teoria que consubstancia a nossa análise.

Procuramos externar neste capítulo, a exposição da análise e discussão dos resultados da nossa pesquisa, procurando respostas a partir das expressões de compreensão presente nos discursos registrados nas entrevistas e nos registros dos relatórios e planos do processo de intervenção realizados nas escolas vinculadas ao PIBID, procurando analisar esta incorporação a partir de suas ações no PIBID/Química.

Consideramos utilizar para nossa análise de natureza dedutiva, indutiva e subjetiva os trechos mais significativos das respostas dos seis licenciandos/PIBID e dos dados recolhidos dos relatórios e planos, quanto às questões norteadoras próprias da PHC, tais como: relação educação com a sociedade, valorização dos conteúdos, o papel do professor, o papel do aluno, o papel da escola, relação forma-conteúdo, analisando a compreensão destes elementos ao se apresentarem de forma inter-relacional com as práticas executadas e as interações destas com nosso referencial teórico crítico, a partir da presença destes elementos traduzidos no contexto concreto.

Temos por intenção destacar e importância em relação a alguns dos termos citados anteriormente, que se constituem parte do amplo campo de acepções da PHC. Destacamos que os licenciandos/PIBID serão descritos pelo sistema alfanumérico (**P1, P2, P3, P4, P5, P6**) e no caso de citação de professores formadores do curso de licenciatura em Química da

---

<sup>78</sup> Torna-se necessário deixar claro que nem todos os alunos que trabalharam no primeiro semestre de 2017 com a PHC no PIBID em diferentes escolas públicas, retornaram aquiescendo à participação na pesquisa, com isso em um total de nove estudantes apenas seis se disponibilizaram com datas e horários escolhidos por estes para a realização das entrevistas. Neste momento os Termos de Livre Consentimento foram assinados por todos eles, com a certeza de que suas identidades serão mantidas em sigilo.

UFBA, estaremos registrando suas citações substituídas pelas letras do alfabeto (A, B, C,..etc.).

#### **4.1. IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO ACADÊMICA.**

No aspecto de identificação com a profissão docente o pesquisador Carlos Macedo (2009) apresenta uma constância existente entre o coletivo de autores que trabalham sobre a especificidade do tema identidade docentes em publicações internacionais, chegando ao consenso no qual tomamos por referência que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto [...] A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004, apud MARCELO, 2009, p. 112).

Objetiva-se que o desenvolvimento desta identificação com a profissão esteja vinculada a configuração curricular das instituições formadoras, que devem preparar os futuros atores sociais quanto às especificidades de sua carreira. Destarte, as mudanças realizadas no escopo dos cursos das licenciaturas em todo o Brasil, sugiram pós-legislação normativas procedentes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, conforme explicitamos na seção 2.3 deste trabalho, a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002) tinha por objetivo promover a superação da dicotomia teoria e prática, estabelecendo uma formação mais sólida quanto à profissionalização docente.

Considera-se que a preocupação estava em proporcionar aos cursos nas diferentes IES estivessem com ligações mais intensas com o chamado “chão da sala”. Nesta perspectiva, propõem-se modificar os currículos formativos, que passam a absorver a prática enquanto componente curricular, a fim de garantir modificações no PPC dos cursos na tentativa de salvaguardar uma formação docente consolidada com as necessidades de uma nova escola, a escola que esteja adequada à modernidade.

Assim como outras licenciaturas, no bojo das necessidades de mudanças em vistas de superação da dicotomia teoria e prática e vencimento de paradigmas consolidados, porém já superados (LÔBO; MORADILLO, 2003), o curso de licenciatura em Química da

Universidade Federal da Bahia propôs mudanças no seu projeto político pedagógico especificamente no ano de 2007, passando a configurar uma nova estrutura curricular, que visava preencher as lacunas existentes quanto ao processo de articulação dos componentes curriculares consolidando uma dimensão prática conforme exigidas pelas diretrizes curriculares Nacionais,

O curso noturno nasce aproveitando a experiência exitosa da matriz curricular do curso Especial de licenciatura em Química, que ocorreu no período de 2005 a 2007, e do novo currículo de licenciatura diurno. Em ambos surge uma nova concepção de prática pedagógica, expressa, principalmente, na Dimensão Prática do currículo (PPP QUÍMICA-UFBA, 2007, p. 2-3 apud PINHEIRO, 2016).

Em face desta nova apresentação para a formação de professores de Química, o currículo reestruturado mostra nova roupagem, promovendo a licenciatura com uma nova identidade e autonomia distinguindo-se do curso de bacharelado conforme assevera Anunciação (2011). Contudo a autora em pesquisa posterior objeta que

apesar do curso ter adquirido uma nova roupagem por meio das disciplinas de natureza pedagógica, epistemológica, histórica e sociológica que passaram a permear todo o curso e não só o último ano da graduação dos licenciandos, as disciplinas específicas da Química continuaram com uma perspectiva tecnicista baseada no modelo da racionalidade técnica (ANUNCIAÇÃO, 2011, p.100).

Enquanto configuração da jornada acadêmica que deve ser realizada pelo licenciando em Química, sua completude poderá ocorrer em Média de 4 anos, após o cumprimento de 1.800 horas de conteúdos científico-culturais, 200 horas de atividades complementares, 400 horas de estágio supervisionado e 400 horas das disciplinas da dimensão prática, constituídas da seguinte forma: O Professor e o Ensino da Química (QUIA43); História da Química I (QUIB07); História e Epistemologia no Ensino de Química (QUIA45); Ensino de Química no Contexto (QUIA47); Experimentos no Ensino de Química (QUIA50); Projetos em Ensino de Química (QUIB02) e TCC para licenciatura em Química (QUIB23). Sendo que todas são ministradas por professores lotados na área de Educação em Química.

Como o locus da nossa pesquisa especifica-se no subprojeto do programa PIBID da licenciatura em Química da UFBA e este licenciando pode ingressar no PIBID a partir do segundo semestre do curso; a preparação do licenciando quanto a sua identificação com a profissão geralmente ocorre nas disciplinas de estágio curriculares. Entretanto, as mudanças operadas nos fundamentos teóricos das disciplinas do curso promoveu o entendimento destes alunos da contribuição do novo currículo para a construção de uma identidade com a docência, o que nos remete a criação de uma categoria apriorística de relação da formação do docente para a criação de uma identidade docente conforme pontuado nas falas dos sujeitos.

As questões de formação de professores e seus respectivos currículos de formação tem sido alvo de pesquisas para diferentes áreas de atuação, não apenas no território brasileiro, especialmente no âmbito das Ciências Naturais e Matemática, (ANDRÉ, 2010; GATTI, et. al. 2011; FEITOSA, 2014; ABRUCCIO, 2016; OBARA, 2016) muito por conta das necessidades de adequação ao modernismo imperado pelo mundo globalizado, conduzindo as necessidades de mudanças formativas que configure uma indissociabilidade do *ethos* docente enquanto parte do contexto sócio/político/econômico/cultural. Enquanto território de diferentes disputas, os currículos quase sempre são construídos embasados por “necessidades corporativas atreladas aos interesses e concepções de projetos de sociedade, de ser humano e de vida, pois nas disputas por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2011, p.38).

As mudanças curriculares na licenciatura do referido curso tem mostrado efetividade a partir da produção de pesquisa e resultados destas, em diversos encontros e trabalhos publicados na área de Ensino de Química e correlatas (ABARPEC, ENPEC, EDUQUI, ENDIPE), resultando em uma nova perspectiva de atuação docente, como os estudantes do PIBID/Química estão inseridos neste novo itinerário formativo, passam a reverberar esta renovação, conforme o depoimento dos pibidianos **P3** sendo corroborado em **P5 e P6**

**P3** [...] antes de eu ter contato com as matérias de licenciatura, eu tinha uma visão totalmente diferente do que seria ser professor, e com as matérias de licenciatura, o professor e o ensino da química; história da química; história e epistemologia eu consegui ver uma visão diferente do que é ser professor.

**P5** [...] essas disciplinas me deram entendimento do que é ensinar e a diferença do que é ser um bacharel em química e um professor de química.

**P6** [...] quando eu ia dar aula, para os próprios professores daqui, pois tem algumas matérias que você tem dar aula, né, como a matéria que peguei com professor D, que foi o experimento no ensino de química, você dá aula para ele, para turma e outras matérias também, aí, eles foram me moldando.

O destaque dado a algumas disciplinas do curso mostra uma efetividade em relação a propiciar uma identidade docente, a partir do novo enfoque dado a questão da dimensão prática como componente curricular, conforme orientações do documento oficial (Resolução CNE/CP 02/2002). Esta nova composição curricular passa a imprimir uma nova identidade para este estudante, que embora tenham escolhido fazer o curso de licenciatura, ainda não havia efetivamente entendido ou se identificado com a carreira no qual estava se inserindo.

Podemos perceber que a base da formação deste licenciando está voltada para a transformação pessoal; onde a formação do homem deve-se voltar para a construção de uma consciência de si e para si, através de mudanças que o mesmo possa operar nesta sociedade.

Conforme explicitamos no capítulo 2 sobre os aportes teóricos da PHC, de acordo com os pressupostos desta teoria, a formação do educador deve se sustentar sob a consciência de que o trabalho educativo precisa estar especificado quanto às finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos procurando formar um “novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade e de uma nova cultura; de um novo homem, enfim” (SAVIANI, 2013, p.7).

De acordo com um dos colaboradores deste currículo, professor Edilson Moradillo (2010), as mudanças ocorridas procuraram tomar como referência

a emancipação humana, propomos um currículo para a licenciatura em Química em que, além dos conhecimentos específicos da área de ciências da natureza e matemática e da pedagogia, sejam incorporados novos conhecimentos relativos à gênese e desenvolvimento do ser social a partir do trabalho, do debate epistemológico atual, da historicidade dos conceitos científicos e das questões éticas, políticas e ambientais surgidas com a atual forma de sociabilidade. Desta forma, defendemos uma abordagem contextual das ciências dentro da perspectiva sócio-histórica (MORADILLO, 2010, p.73).

Em consonância com a quebra de paradigmas para formação de um novo licenciando o estudante **P5** reitera:

**P5** [...] tem disciplina que vai te ensinar a ensinar química, tem disciplina que vai te ensinar química. Aqui na UFBA tem um linguajar de química mole e química dura, apesar de que a área da dimensão prática não tem nada de mole.

As considerações postas pelo aluno aludem ao fato que, nas disciplinas que trabalham apenas com os conteúdos científicos próprio do campo de conhecimento da química, geralmente os alunos apresentam maior dificuldade de entendimento, muito por conta dos conhecimentos adquiridos aprioristicamente em sua trajetória escolar, especialmente no caso do ensino médio, que ao apresentar um caráter generalista, pois os currículos escolares da educação básica pós-LDB de 1996 privilegiaram o relativismo epistemológico que embasava às correntes pedagógicas do aprender a aprender como o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, o multiculturalismo etc., onde os conteúdos curriculares que direcionam as atividades escolares não colaboram com a apropriação dos conhecimentos necessários para uma formação omnilateral (DUARTE, 2017).

Para a PHC a construção dos currículos escolares desde a tenra idade, deve estar dirigida para a evolução do homem em suas máximas possibilidades, por isso precisam ser construídos embasados por uma concepção materialista, histórica e dialética, no qual o conhecimento objetivo da natureza e da sociedade seja visto como uma parte da luta humana por uma verdadeira liberdade, pois na sociedade capitalista “faz com que todo homem

encontre noutros homens não a realização de sua liberdade, mas, pelo contrário, a limitação desta” (MARX, s/d *apud* SAVIANI, 2016, p.38).

Desta forma, possivelmente um aluno que ingressa na universidade após concluir o ensino médio em qualquer instituição escolar, irá refletir sobre os conteúdos científicos que foram apresentados neste percurso, considerando que estes não tenham contribuído para elevar a sua consciência de forma catártica o suficiente, para que o mesmo tenha apropriado os conhecimentos científicos necessários para o desenvolvimento de novos conhecimentos, conforme explicita o licenciando **P5** sobre a criação de slogans do tipo “química dura” para as disciplinas que apresentam conteúdos somente da química.

Em relação às disciplinas do currículo “novo” da licenciatura em Química da UFBA, Silva et. al.(2007) discorre sobre algumas delas, e especifica que a disciplina *O Professor e o Ensino de Química*, está norteada pela categoria trabalho e toma o ser humano como dependente da natureza, que transforma as coisas ao seu redor e vai sendo por elas transformado, criando a sua história. Assim, a existência do ser humano ultrapassa o seu ser inicial (a primeira natureza) e constitui outra natureza (a natureza social). Desta forma ocorre uma transformação mutuamente mediada pelo trabalho.

Todo o sistema educacional é calcado na ordem evolutiva de saberes, para que os alunos ao chegarem aos níveis mais avançados, apresentem novas ordens de conhecimento e assim consigam ressignificar os conhecimentos que anteriormente já havia adquirido. Entretanto José Luís Silva e Nidia Roque (2003) chamam atenção que: se o ensino pode facilitar a aprendizagem, não a assegura, pois cabe apenas ao aluno internalizar o conhecimento. “Em nossa experiência, notamos que, com certa frequência, o estudante se apropria mecanicamente da linguagem de certo nível de ensino sem incorporar os significados correspondentes” (p.7).

#### **4.2. PERSPECTIVA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE E A PHC**

A partir do reconhecimento das modificações que ocorreram no currículo da licenciatura em Química da UFBA, no qual estes alunos estão sendo preparados para o exercício profissional, embasados pelos conteúdos científicos mais direcionados a uma nova concepção de docência. Uma das predominâncias de formação se fundamenta na concepção de indivíduos mais críticos, com posturas que demandem novas compreensões do fazer docente, especialmente por se tratar de um curso que prepara aprendentes para intermediarem os saberes científicos relacionados às ações cotidianas, conforme esclarece uma atual professora do curso Bárbara Pinheiro (2011)

a mudança curricular implantada no ano de 2007 no curso de licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia se configura, para nós, em muito mais que uma simples alteração curricular, mas sim em uma mudança de concepções educacionais. Por meio dela passou a ser possível formar professores de química críticos e com uma noção de totalidade, que reconhecem esta Ciência inserida num contexto social para além de suas especificidades (p.7).

Entretanto, para que se efetive uma nova proposta formativa, compactuada com uma real mudança de paradigma, onde os licenciandos possam pensar criticamente, é importante alicerçar os conhecimentos e saberes necessários e específicos da área de formação, com embasamentos teóricos que propiciem um pensamento crítico, não reprodutivista<sup>79</sup>, anti-alienante. E para isso torna-se ímpar a inserção de Teorias Pedagógicas críticas nos currículos destes licenciandos.

Estas teorias passam a ganhar corpo no Brasil, a partir da década de 70, através de educadores como Demerval Saviani, Paulo Freire, Jose Libâneo, Frigotto, dentre outros, que se destacaram por assumir os ideários de pensadores revolucionários como Karl Marx, Horkheimer e Adorno, Marcuse, Gramsci, que se apresentavam como opções de combate, no campo da educação, aos sistemas hegemônicos historicamente constituídos.

Conforme discorremos no capítulo 2 deste trabalho, as ideias pedagógicas com viés crítico começaram a ser difundidas no ambiente acadêmico brasileiro, em virtude da crescente dissonância do meio escolar das reais necessidades que se apresentavam na sociedade, cada vez mais distante do ideário de bem estar social. Estas teorias se desenvolveram de forma crescente buscando desnudar a real necessidade da sociedade brasileira frente a delimitações de superação das classes sociais historicamente constituídas. Entretanto Ligia Martins (2010) salienta que é necessário “reconhecer que a perspectiva teórica de classes sociais de menor disseminação em questão é o marxismo” (p.25).

As perspectivas críticas ditas progressistas que açodaram os currículos de formação docente são resultantes de contraposições às políticas governamentais que são orientadas para os novos tipos de sociedade que se constituíram historicamente subordinadas a neoliberalismo. Contudo, muitas vezes as pedagogias que se inserem nos currículos, ainda que apresentem algum viés marxista, continuam reproduzindo os discursos próprios para o continuísmo da distorção das classes e conseqüente manutenção do capital burguês, conforme ressalta Meszáros (2008) “uma das funções principais da educação formal da nossa sociedade

---

<sup>79</sup> No livro Escola e Democracia escrito em 1983 por Demerval Saviani, o autor discorre sobre os quadros teóricos educacionais que dominaram os espaços escolares e podemos considerar que continuam em vigência nos dias atuais, classificando as propostas educacionais que atuaram no Brasil em teorias pedagógicas não-críticas e teorias pedagógicas crítico-reprodutivistas.

é produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (p.45).

Assim, a PHC enquanto teoria crítica de base marxista toma por elementar que a educação propicie uma formação voltada para a construção de novos sujeitos, conscientes da sua humanidade, defendendo que o trabalho escolar com os clássicos da ciência, da arte e da filosofia considere que eles refletem as contradições que marcam o desenvolvimento humano. “Portanto a seleção dos conteúdos escolares não é neutra, mesmo quando realizada a partir de concepções que pretendam impor à ação pedagógica uma suposta neutralidade política” (GAMA; DUARTE, 2017).

A categoria formação de docente crítico estar relacionada à apropriação da PHC, surgiu não aprioristicamente após análise das falas dos sujeitos, sendo recorrente no discurso dos pibidianos, quase sempre em uma tríade entre professor formador, disciplina da dimensão prática e PHC, conforme análise das transcrições a seguir. Segundo **P1**

**P1:** [...] eu comecei a estudar sobre PHC por conta própria, então tudo que eu estudei de PHC, não estava nas disciplinas ainda... Então, eu fiz algumas disciplinas da dimensão prática em 2013. Então, eu não tive a oportunidade de ser aluno do professor B.

A percepção do pibidiano quanto a não inserção da teoria PHC nas disciplinas presentes em sua trajetória acadêmica na licenciatura, não foi impeditivo para que o mesmo buscasse informações em novas fontes, a fim de superar a ausência dessa teoria pedagógica em alguma disciplina do curso. Geralmente nas licenciaturas, diferentes correntes pedagógicas são apresentadas nas disciplinas formativas desta graduação, especialmente aquelas conhecidas como pedagógicas, pois servem para orientar o aprendente para o exercício da profissionalização.

Entretanto, Duarte (2010) chama atenção sobre as correntes pedagógicas dominantes, para a lógica de reprodução de algumas destas teorias pedagógicas, pois considera que, mesmo aquelas ditas como críticas tendem a apresentar em comum o relativismo epistemológico e as concepções idealistas sobre as relações existentes entre educação e sociedade. Para este autor

Ainda que, em trabalhos de alguns defensores dessas pedagogias, existam momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, como às políticas neoliberais em educação, tais críticas acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a superação radical da atual forma de organização da sociedade, a qual tem como centro dinâmico a de reprodução do capital (DUARTE, 2010, p.34).

Em busca de uma melhor formação, este estudante conseguiu compreender que apesar de não perceber a presença de discussão das teorias críticas nas disciplinas cursadas, alguns

elementos discutidos no âmbito destas disciplinas, o remeteram ao entendimento das relações existentes entre estado, sociedade e família conforme expressa a seguir:

**P1:** [...] lembro que, na disciplina o professor e o ensino de química ter alguns textos que trabalhe e eu me lembro de ter apresentado: a origem do estado, da família da propriedade privada naquele período eu não conseguia compreender, o porquê do aluno de química estava estudando sobre aqueles aspectos, apesar de eu gostar de estudar sobre aquilo.

Este discurso exprime o entendimento que, discutir sobre alguns temas relacionados à sociedade capitalista no âmbito de formação de professores, consiste em compreender os princípios filosóficos, históricos e epistemológicos que estão intimamente ligados ao cerne de uma teoria crítica, especialmente a PHC, pois de acordo com Saviani (2011) ao pensar na criação de uma pedagogia baseada na concepção educacional gramsciana, deve-se considerar que o ambiente educacional<sup>80</sup> é tanto influenciada pela esfera social quanto, juntamente com outros complexos sociais, que realiza influência sobre esta, podendo transformá-la.

Segundo Pinheiro (2016) a PHC não se faz presente enquanto teoria pedagógica no PPC do curso, nem como eixo norteador do PPC, entretanto, existe um corpus de professores do curso que coadunam com esta perspectiva crítica da educação e que fazem pesquisa nesse referencial teórico, portanto pode-se considerar que a PHC se apresenta de forma transversal no currículo o que possibilita aos estudantes terem contato com ela no curso em diferentes disciplinas. Assim, os estudantes **P3** e **P4** expressam:

**P3:** [...] comecei a pegar algumas matérias da licenciatura com professor B, o professor e o ensino da química que já falava, da PHC, que eu ouvia falar, mais não sabia direito o que é que era. [...] com as matérias o professor e o ensino da química, historia da química, historia e epistemologia, eu consegui ter uma visão diferente do que é ser professor, que é formar cidadãos, deles formarem mais criticamente.

**P4:** [...] em o professor e o ensino de química, a gente vê algumas coisas dessa parte crítica, alguns textos de Saviani, mas não é ensinada a PHC, a metodologia da PHC. Teve Historia da Química, com B tive alguns vislumbres, em História e epistemologia vi alguma coisa com professor C.

Ambos os depoentes percebem a inserção de teorias críticas no *corpus* das disciplinas cursadas, no âmbito da dimensão pedagógica do curso de licenciatura, apesar destas não serem apresentadas explicitamente, ou seja, com estudos nomeando estas teorias. Ressalta a ideia que existe uma inter-relação maior com a teoria crítica PHC, quando estas disciplinas são apresentadas por professores que trabalhem na linha crítica, ou seja, executem pesquisas relacionadas à teoria pedagógica crítica.

---

<sup>80</sup> Originalmente no texto que remete a tal entendimento de Saviani, encontramos a palavra escola, entretanto entendemos que neste caso a escola nos remete ao espaço em que o conhecimento esta sendo transmitido a partir do processo de ensino-aprendizagem o que nos faz relacionar tal fato ao espaço universitário também.

Apesar de ambos mostrarem entendimento de terem sido apresentados a algumas disciplinas que tangenciavam com o viés crítico, a aparente falta de identificação imediata de processos investigativos, realizados ao curso das disciplinas acadêmicas, que despertassem nestes estudantes a condição de externar com maior ênfase sobre discussões a respeito de teorias críticas, dá a entender que as disciplinas não comungam com a ideia de um direcionamento convergente sobre que tipo de professores quer formar para a sociedade que está posta.

Dito posto, entendemos por importante compreender que a sociedade que vivemos hoje se encontra sobre a ordem do capital. E a universidade não se apresenta como algo exógeno a própria dominação do capital e deste contexto social; portanto, torna-se imperativo cuidar dos processos formativos, para que mesmo seguindo reformas educacionais atreladas ao social e “tentam remediar os efeitos alienantes e desumanizantes do sistema de produção capitalista, acabam por não escapar da auto imposta camisa de força das determinações sociais causais do capital” (MÉSZAROS, 2007, p. 201). Acreditamos que a não explicitude do caminho que está sendo trilhado, pode levar ao aprendente em formação a sucumbir aos modismos educacionais que se proliferam sobre a égide de teorias pedagógicas pós-modernistas, que se designam como adequadas a novos modelos de educação para formar cidadãos.

Nas falas dos pibidianos **P5** e **P6** a formação do professor crítico está atrelado às disciplinas da dimensão prática, ao estágio e alguns professores conforme temos a seguir:

**P5:** [...] já fiz as disciplinas da dimensão prática e estas tiveram uma fundamental importância na minha formação como professor crítico, principalmente por que a pedagogia mais trabalhada é a PHC.

**P6:** [...] com os professores bons que eu tive, eles me ensinaram a ser um pouco mais crítica [...] eles me falavam: você tem que saber envolver os conteúdos que está dando para os alunos com o cotidiano dos alunos, com o dia a dia dos alunos, com o contexto social que os alunos estão inseridos, então eu fui conseguindo construir essa parte crítica.

Destes relatos, duas ideias comungam e ratificam a categoria já explicitada anteriormente da associação da PHC às disciplinas da dimensão prática do curso em questão. Tal fato externa-se como responsável pelo reconhecimento da construção de uma identidade profissional calcada na criticidade, e enquanto tríade constituída nesta categoria o papel de determinados professores formadores, em inserir os processos dialéticos teoria/prática orientados por questões cotidianas e contextos sociais, foram considerados fatores importantes para a construção do viés crítico na concepção do licenciando.

A partir das análises apresentadas, conseguimos compreender que, apesar de não haver explicitamente o estudo sobre a teoria PHC, enquanto teoria pedagógica que compõe o

ementário das disciplinas curriculares do curso de licenciatura. Existe uma compreensão por parte dos sujeitos da pesquisa, que uma formação docente crítica está atrelada a presença desta teoria pedagógica de forma explícita nas disciplinas.

Como já foi discutido anteriormente a PHC aparece de forma transversal aos conteúdos programáticos, quase sempre como aporte teórico de alguns professores que já possuem conhecimento aprofundado sobre a mesma, em geral os professores deixam nos estudantes a instigação necessária para que os mesmos busquem interações mais aprofundadas com esta teoria, como parte complementar de sua formação.

Educadores como Santos (2005), Marsiglia e Batista (2012), Saviani e Duarte, (2012) e Anunciação (2012), advogam que a PHC consiste em uma relevante teoria pedagógica, de cunho revolucionária, pois é capaz de promover além da apropriação dos conhecimentos teóricos científicos como fator possibilitador de promover uma transformação social a partir da formação de consciência crítica nos estudantes e professores.

Entendemos como importante, a presença de teorias críticas nos currículos de formação de professores, por considerar que o papel dos cursos de licenciatura consiste em preparar jovens para enfrentar os paradoxos sociais que se aglutinam em diferentes salas de aula, jovens que deverão estar aptos a conhecer e reconhecer a escola, não apenas como espaço de intermediação cultural, mas como objeto de não neutralidade frente às forças capitalistas, que, mormente procura se apalpar em diferentes instancias sociais, culturais e econômicas para manter-se conscientemente ou inconscientemente “deitada eternamente em berço esplêndido”, criando a necessidade nos educadores que nesta se avultem a evidenciar as contradições existentes neste espaço polimórfico. Conforme destaca Gaudêncio Frigotto (2011, p.5) que na sociedade capitalista estruturada em classes sociais antagônicas, “a escola e todas as instituições educativas buscam reproduzir esta estrutura mediante uma educação dual, diferenciada e desigual”, mutuamente centrada nos valores mercantis da competição, do individualismo e do consumismo.

#### **4.3. O PIBID E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.**

A identificação profissional do licenciando em qualquer curso que esteja inserido, ocorre ao tempo de sua aproximação com a práxis, momento no qual apresenta a necessidade de externalização do conhecimento apreendido e da consciência do verdadeiro sentido da missão que se revela. De certo que as questões relativas às habilidades e competências para o

exercício deste *habitus* está inexoravelmente associada ao currículo de formação no qual o estudante encontra-se submetido.

Conforme trouxemos nos aportes teóricos deste trabalho (Capítulo 2), as mudanças implantadas pela legislação brasileira quanto à formação de professores no Brasil, estabeleceu como importante a necessidade de integralização entre teoria e prática através da publicação de diversos documentos que buscaram a regulamentação deste exercício ao longo da formação dos professores que irão atuar na educação básica. Assim, os documentos oficiais do MEC direcionaram os currículos para que estes apresentem uma dimensão prática, estabelecendo a prática como componente curricular. Assim a

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular pode ser desenvolvida como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (CNE/CES 15/2005, BRASIL, p. 3).

A designação de como estarão sendo dirigidas estas atividades dentro dos currículos das diferentes licenciaturas, ficam a critério das instituições e, portanto, das concepções de ensino e currículo daqueles que compõe o colegiado; bem como o poder de diálogo com as necessidades da sociedade como um todo, conforme alertava Arroyo (2011) sobre a construção dos currículos e as necessidades de mudança, pois o “campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novos conhecimentos” (p.37).

A construção do currículo do curso de licenciatura em Química da UFBA especialmente na construção das disciplinas da dimensão prática que deu nova roupagem a este curso foi construído a muitas mãos, especialmente por professores ligados ao ensino de química, buscando superar concepções de natureza, sociedade, do ser social, de conhecimento científico e pedagógico ultrapassado (MORADILLO, 2010); concomitante a estas modificações curriculares as políticas educacionais para formação de professores, fomentava as universidades com projetos voltados a formação docente<sup>81</sup>, assim surge o programa PIBID

---

<sup>81</sup> O Decreto n. 6.755/09 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), de modo a subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica (BRASIL, 2009).

como projeto de governo destinado a incentivar e valorizar o Magistério, bem como promover o aprimoramento do processo de formação de docentes para a Educação Básica.

Diante do exposto, enquanto categoria apriorística sobre o tema PIBID e formação docente foram analisados os discursos dos licenciandos do PIBID/Química, nestes aparece como preponderante a importância do PIBID para consolidação de uma identidade docente enquanto complemento da dimensão prática do curso. Conforme explicitado nos trechos das entrevistas. Segundo

**P1:** [...] PIBID, ele é uma coisa muito interessante, é a efervescências que o PIBID proporciona, ele proporciona tanto uma formação inicial para com o aluno, ter contato com este aluno concreto, não desta forma abstrata que vemos na academia, mas do aluno concreto. [...] Uma coisa também interessante do PIBID é você dialogar com os professores mais experientes aqueles que estão lá.

**P2:** [...] PIBID já é interessante por si próprio, por que você tem o contato com a sala de aula, você tem o contato de você preparar uma aula diferenciada, [...] o PIBID contribuiu muito na minha formação, por que realmente, se eu tinha dúvida se era a área de ensino, licenciatura e educação que eu queria seguir, foi nesse momento que eu consegui sanar, com as experiências. Então a gente tem a rotina de professor, a questão de preparar uma aula e a gente percebe o quanto é difícil.

O programa PIBID assim como outros programas governamentais e as respectivas políticas públicas tem sido alvo de diversos processos investigativos que versam sobre variáveis temas e explorado a partir da visão de diversas áreas, um dos estudos investigativos mais completos sobre o tema encontra-se o trabalho de Bernadete Gatti e org. realizado no ano de 2014, que versa sobre a avaliação da efetividade deste programa, chegando à conclusão que superando as intempéries ao longo dos anos de sua criação, verificou-se a sua ascendente efetividade para o cumprimento das metas ao qual se propôs (FCC, 2014).

Assim como demonstrado por pesquisas em diferentes áreas, o PIBID/Química da UFBA tem demonstrado a sua efetividade na formação dos licenciandos em química (SILVA, 2014; LOBO, 2014; CUNHA; GOZALES, 2016) servindo para promover a integração universidade escola; a possibilidade de pesquisas que envolvam sala de aula; capacitação de professores da escola básica; promover a construção de novos conhecimentos atrelados à práxis docente e contribuir para que os novos professores sejam formados com a visão mais crítica da sociedade.

Os relatos acima expressam o quanto às experiências externas ao ambiente universitário traz significado, tanto para a compreensão da profissão que irá exercer, como da possibilidade de criar novos significados quanto à indissocialidade do ser social nos processo de produção da vida material (MARX, 1985). A expressão usada pelos depoentes sobre “ter contato”, enxerta a necessidade de experienciar, de aproximar-se do sentido da sua profissão,

algo que o licenciando não tem no início do curso, pois geralmente esta aproximação com o ambiente concreto do trabalho docente, só se opera efetivamente, nas disciplinas de estágio supervisionado, que quase sempre se estabelecem ao final das licenciaturas.

Convergimos com a ideia de que, a aproximação com a práxis é o “ter contato” com o aluno concreto, mas que este contato necessita estar ancorada em alguma teoria, por entendermos que, no processo de educação do homem não se pode perder de vista a relação entre finalidade (produto da consciência) e o produto final em que sua atividade se materializa (objetividades e subjetividades) (VASQUEZ, 1977 apud LUCKESI, 2011). De acordo como Kuenzer (2017) a práxis se entende como a prática sempre sendo ponto de partida,

cujo movimento do pensamento entre parte e totalidade permite compreender que o ponto de partida é sempre sincrético, nebuloso, pouco elaborado, senso comum; o ponto de chegada é uma totalidade concreta, onde o pensamento recapta e compreende o conteúdo inicialmente separado e isolado do todo e ponto de chegada do trabalho intelectual, onde o trabalho educativo é que integram estas duas dimensões (KUENZER, 2017, p.16).

Entretanto, não é apenas se descobrir no ambiente do trabalho que o licenciando poderá estar efetuando uma verdadeira leitura dos complexos operantes naquele sistema, sua visão deve ser para além das aparências dispostas com normalidade, é importante que se enxergue sob a ótica da visão “para além do capital”. O aprendente tem que enxergar o concreto, com lentes que o faça separar as aparências, das evidências do senso comum e seus fetiches, que o permita convergir do concreto sincrético (sensorial) à síntese (o concreto pensado) pela mediação da análise. Conforme Saviani (2015, p.36) “conhecer significa não apenas deter informações, mas compreender as relações e as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção”.

Convergindo com a ideia da apropriação de uma identidade docente no âmbito do PIBID os licenciandos **P3** e **P6** só conseguiram decidir a continuar sua carreira acadêmica a partir das experiências no PIBID, que serviu como motivador para o enfrentamento das realidades postas.

**P3:** [...] eu resolvi mudar para licenciatura, e foi quando ingressei no PIBID, fui procurar o PIBID para ver como é que era, por que eu queria iniciar minha iniciação à docência e queria ter mais contato com a sala de aula. [...] antes eu não tinha essa experiência de sala de aula, tive um contato com o PIBID com uma visão totalmente diferente, uma sala de aula totalmente diferente, também tinha uma visão de colégio público. [...] vejo que o PIBID ajuda muito para eles terem outra visão, por que mesmo a professora sendo formada por aqui, ela não teve em sua formação as mesmas informações que a gente está tendo da PHC.

**P6:** [...] o PIBID e através dele consegui entrar no programa, e gostei do programa, e ai comecei a ganhar experiência de sala de aula, tinha a bolsa também que me ajudava, foi ai que comecei a ter uma experiência de sala de aula, como era dar aula para uma turma de 30, 40 alunos. [...] vi como funciona um colégio público, quase não tem aula praticamente, falta aula por causa de novela, falta aula por causa de

água, falta aula por que tem toque de recolher.[...] Me mostrou a realidade, que eu não conhecia, que eu só sabia por ouvir, mas eu não sabia, como era, eu vi como era através do PIBID, o PIBID foi essencial para minha formação inclusive um divisor de águas para eu decidir se realmente eu quero continuar na licenciatura,

Ingressar na Universidade nem sempre garante que as escolhas feitas previamente (enquanto adolescente, para aqueles que acabaram de sair do ensino médio) nos leve à satisfação pessoal, garante-se que sonhos sejam realizados e ameniza as cobranças sociais (principalmente familiares), mas de forma efetiva, as motivações que levam uma pessoa a escolher uma graduação são múltiplas, complexas e idiossincráticas.

Quase sempre, as escolhas para ingressar no ambiente acadêmico universitário em qualquer profissão, são gestadas em momento de pouca maturidade e com uma visão geralmente superficial sobre a profissão escolhida. No processo de construção de identidades docentes é essencial que todas as dúvidas sejam dirimidas, pois muitos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura não conhecem a realidade das escolas que irão atuar, muitas informações vem das mídias e atualmente muito informação chegam por redes sociais, e estas quase sempre são pouco animadoras.

Os depoimentos mostram que conseguiram enxergar a realidade das escolas públicas, a dificuldade de mediar conhecimento em salas de aulas cheias e com vários fatores impeditivos para que as escolas consigam funcionar a contento, o ingresso no PIBID serviu para que este choque de realidade constituísse um fator movimentador de possível transformação desta realidade, pois em ambos os depoimentos os licenciandos mostram terem constituído este propósito de identificação com a docência. De acordo com Tardiff (2002) o início da carreira é acompanhado dentre outras coisas de uma fase crítica, onde os professores começam a julgar sua formação universitária a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática; “processo denominado de choque por remeter ao momento de enfrentamento da profissão ao confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão” (p. 226).

Realmente, a escola pública bem como os processos de ensino em todos os níveis tem sofrido com o descaso por parte das autoridades competentes, a luta pela valorização destes espaços como sobreviventes do desmantelamento do estado pelo capital, tem se constituído bandeira de grande parte de trabalhadores da educação, a busca é pelo caminho da socialização dos saberes historicamente constituído. Enquanto direito constitucional e dever do Estado, a educação e seus aportes constitui-se também como interesse do capital, a partir da inserção das políticas neoliberais no Brasil, promovendo o reordenamento das estruturas

dos Estados nacionais e assim permitindo a abertura de mercados para a expansão do capital internacional (EVANGELISTA *et.al.*, 2014).

As escolas que tem atuação do PIBID são aquelas que apresentam menores índices educacionais realizados através de pesquisas do IDEB<sup>82</sup>, assim os licenciandos/PIBID devem além de superar as limitações próprias do seu processo educacional, precisam estar preparados para absorverem toda sorte de mazelas que se encarregam de desonerar as escolas públicas estaduais, especialmente aquelas situadas em bairros periféricos. Não apenas as condições físicas deficitárias dos prédios como alunos desmotivados e também problemas com parte dos docentes que já se encontram neste ambiente há mais tempo, conforme ressalta o licenciando

## **P5**

**P5.** [...] através do PIBID na posição de professor, ministrante de aula, foi uma experiência diferente, enriquecedora, tanto para o ponto positivo quanto para uma crítica no sentido negativo, Porque, por meio do PIBID você encontra muitos professores desmotivados com a profissão, que a todo tempo esta tentando te colocar para baixo. [...] você está ali no PIBID tentando desenvolver um trabalho, desenvolvendo um trabalho, em vez de ter alguém que te incentive mais ainda, onde você esta desenvolvendo o trabalho, você só encontra pessoas para lhe desmotivar.

Assim como Carlos Marcelo (2009) explicita sobre o constante reequilíbrio complexo e dinâmico em que se configura a formação de uma identidade profissional docente, Huberman (1995) constrói uma seleção de cinco fases em que esta formação se consolida, estas correspondem ao tempo evolutivo de exercício docente a partir do momento do ingresso na carreira, sendo elas fase de entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), fase de estabilização (de 4 a 6 anos), fase de experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos) e por último a fase de preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). Portanto podemos considerar que o PIBID consegue promover uma aproximação do licenciando ainda na graduação com uma possível configuração de uma identidade docente mesmo estando em processo de formação acadêmica, ainda que não se configure enquanto proposta do programa PIBID que os estudantes possam substituir os professores efetivos em sala de aula.

Diante do fato exposto na fala do depoente **P5**, além de experienciar as agruras próprias dos docentes que se encontram em fases diferentes da carreira, a importância do programa PIBID não se limitam apenas aos que estão no programa, mas deve servir também para todo o ambiente escolar, pois pode possibilitar a inserção de docentes antigos em espaços

---

<sup>82</sup> Os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017 apontam que o Estado da Bahia ficou em último lugar no ranking nacional do ensino médio no Brasil, com média de 3,0 para o quadro do país de 3.8.(www.inep.gov.br)

formativos diferenciados, com possibilidade de mediar propostas pedagógicas novas e maior interação entre professores em serviço e licenciandos, conforme ressalta Gatti et. al.(2014).

O programa estimula o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras, melhorias na qualidade do ensino a partir de novas didáticas, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares, a utilização mais frequente de laboratórios e bibliotecas, bem como dos recursos tecnológicos disponíveis o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (pp. 107-108).

Para o aluno em formação ressalta-se que este estará experienciando a profissão escolhida em todos os sentidos, inclusive se submetendo ao escrutínio de visões de mundo diferentes para uma mesma profissão, por isso é de suma importância um dos objetivos deste programa que ressalta o incentivo das escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o Magistério (BRASIL. PIBID, 2016).<sup>83</sup>

É importante ressaltar que a proposta do PIBID não é resolver todos os problemas da escola, como também não pode forçar a todos os professores da escola básica a participar das diferentes atividades propostas pelos pibidianos, supervisores e coordenadores nas diferentes áreas. Consideramos como deficiência do programa o fato de tratar de ação voltada apenas para os estudantes de licenciaturas e alguns elegidos supervisores, mas não consegue dar conta dos professores em serviço que também queiram participar;

Diante do fato podemos inferir que, é possível que haja profissionais descontentes com tais ações do PIBID por não enxergarem estes processos pontuais como pretensa solução para os diferentes problemas do complexo educacional, pode-se supor também que existem aqueles profissionais que sucumbem às pressões de diversas ordens, que muitas vezes situam-se exteriores aos espaços escolares, especialmente quando se tratam das lutas, valorização e melhorias na carreira. Conforme ressalta Julio Pereira (1999) ao dissertar sobre a escolha dos jovens quanto à carreira docente como profissão e sobre a qualificação profissional dos docentes em exercício, pois ambos são “desestimulados pelas más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira” (PEREIRA, 1999, p. 111).

Para Fadigas (2017) além das questões acima se somam: a má remuneração dos profissionais de educação, a violência crescente dentro e fora das escolas, à baixa qualidade

---

<sup>83</sup><http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

de parte das instituições de ensino brasileiras, estruturas físicas insuficientes, especialmente nas escolas públicas. Em verdade, tais constatações foram historicamente constituídas e se consolidaram nesta profissão, conforme trazemos nos aspectos históricos da formação de professores no país, abordados na seção 2.1. Portanto, podemos considerar que há muito tempo se revelam as dificuldades existentes no ambiente escolar, especialmente aquelas escolhidas para fazerem parte do subprojeto PIBID/Química, por apresentarem menores índices de escolaridades<sup>84</sup>. Estas dificuldades muitas vezes são extrínsecas a atividade pedagógica e são especialmente observadas pelos pibidianos, conforme relatam os licenciandos **P3, P4 e P6** ao tentar executar algumas atividades que estavam programadas no PIBID.

**P3:** [...] as salas de aulas são muito ruins, são muito pequenas, com acústica horrível, onde os próprios alunos reclamam, “como a gente vai prestar atenção se está ouvindo a outra aula”.

**P4:** [...] a escola é muito legal, tem laboratório, que não usei muito, pois era pequeno e não comportava o tamanho da turma. [...] tiveram muitos problemas neste percurso por causa de toque de recolher e chuvas que alagaram a região.

**P6:** [...] a gente queria fazer varias atividades práticas, queria fazer atividades demonstrativas, mas tem um laboratório que quase que não tem, [...] o laboratório não tem materiais, vidrarias quase nada, se eu quisesse fazer alguma coisa tinha que trazer, às vezes eu conseguia do meu trabalho às vezes não conseguia.

A vivência com realidade escolar faz com que o licenciando reflita sobre a importância de sua ação sobre o trabalho que está realizando como docente, favorecendo uma visão mais aprofundada sobre a sua profissão, possibilitando a construção de uma consciência crítica, que tenha como pano de fundo a análise da realidade social; as situações apresentadas favorecem que o mesmo tome consciência dos desafios, situações e diferentes aspectos relacionados à sua profissão que estarão sempre presentes na cotidianidade, possibilitando-lhe encontrar meios para seu enfrentamento. Para isso a PHC objetiva que é necessário um tipo de “atitude perante a realidade social e natural que exige a formação, nas novas gerações, de um tipo de relacionamento com o mundo que não se limite ao imediatismo e pragmatismo da cotidianidade” (SAVIANI, 2016).

#### **4.3.1. O PIBID como formação complementar**

Em publicação recente apresentada por Cleomar Locatelli (2018) sobre o PIBID e a política nacional de formação de professores, o autor discorre sobre o mérito que do programa

---

<sup>84</sup> O projeto PIBID/UFBA 2014-2018 traz a necessidade de atuação nas escolas com baixos índices educacionais no Ideb, ver em [https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/projeto\\_institucional\\_2014.pdf](https://pibid.ufba.br/sites/pibid.ufba.br/files/projeto_institucional_2014.pdf)

PIBID e toda a extensa rede que ele alcançou, mas faz um chamado de alerta, para o fato de que este programa não deixa de guardar importante relação com os mesmos pressupostos de qualidade do mercado, que pouco se preocupa com o preparo intelectual do professor, “que se torna elemento de menor importância onde o saber fazer, nos extremos, se desvincula do domínio teórico e científico” (LOCATELLI, 2018, p.311).

Como aprendentes de uma profissão, os estudantes de licenciatura devem estar inseridos em processos formativos que devem coadunar teoria e prática, de forma conectada com as necessidades da sociedade, requisição estabelecida pelos decretos federais que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação no país (RESOLUÇÕES CNE/CP nº 1/2002; 2/2002; 2/2015; 2/2017)<sup>85</sup>. Nestes, as orientações são claras quanto à formação de estudantes das licenciaturas plenas nas diferentes IES, existe um movimento de articulação para a superação das dicotomias expressas nos modelos de formação docente, que se fundamentaram na racionalidade técnica<sup>86</sup> enquanto resquícios dos currículos de formação a partir da década de 70.

Reservada as devidas competências para a formação de professor em diferentes áreas a o programa PIBID, veio se apresentar como proposta de incentivo ao ingresso e a permanência de alunos em formação, pois funciona como um *locus* que possibilitem experienciar esta formação, através de ações bem conduzidas por professores das graduações e professores em serviço (supervisores) que buscam coadunar os objetivos da formação básica aos objetivos dispostos nos projetos políticos pedagógicos das escolas participantes (BRASIL, 2010).

Segundo o plano de ação do subprojeto PIBID/Química, as ações realizadas nas escolas são combinadas entre os diversos participantes do projeto no início de cada semestre letivo, o planejamento das ações busca atender às demandas dos professores das escolas participantes, e promove o dialogo dos referenciais teóricos discutidos em cada componente curricular da dimensão prática, o que conduz à elevação da qualidade da formação inicial de professores, articula teoria e prática e mobiliza os professores do ensino médio como co-formadores dos licenciandos, ampliando a sua prática pedagógica e contribuindo para a formação continuada.

---

<sup>85</sup> A tese de Tais Andrade dos Santos (2018) traz um quadro cronológico sobre os documentos oficiais que regulam as licenciaturas em nosso país, intitulada Diretrizes Reestruturadoras das Licenciaturas no Brasil: Reflexões sobre um Currículo de Transição do Curso de Licenciatura em Física.

<sup>86</sup> Os modelos mais difundidos de formação de professores são aqueles relacionados ao modelo da racionalidade técnica. De acordo com esse modelo, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, “a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica”. (SCHÖN 1983, p. 21, apud DINIZ-PEREIRA, 2014).

Ressaltamos que, sobre o currículo da licenciatura em Química da UFBA, a PHC não norteia o currículo da licenciatura, apenas aparece transversalmente (PINHEIRO, 2016) conforme constata os licenciandos **P6**, **P4**, **P2** e **P1**, ao serem questionados sobre a presença desta teoria em seu curso

**P6:** [...] eu ouvi falar do PHC no PIBID, quando eu entrei no PIBID eu só ouvia todo mundo falar de PHC e CTS, eu me perguntava o que é CTS e PHC, por que eu não sabia, e até o momento as matérias que eu havia pegado da dimensão prática do curso de licenciatura não havia falado sobre isso, e eu não sabia o que era eu vim saber, o que significava no PIBID, através do PIBID.

**P4:** [...] Vi muito de forma estanque, pontual, tipo algum professor comentar ou algum artigo que você lê da disciplina, ele comentar alguma coisa, falar, mas nas discussões do PIBID sim.

**P2:** [...] Às vezes, eu acho que até a formação aqui é um pouco deficitária, por que a gente vê pouco à parte da PHC [...] a PHC eu tive conhecimento realmente apenas com B., em termos de PIBID e acompanhar trabalhos [...] para mim o conhecimento desta pedagogia só teve através do PIBID, por que geralmente tinha palestras, que eram apresentados alguns referenciais teóricos e tudo, cursos de formação, daí eu tive mais contato.

**P1:** [...] Ela não esteve presente mais por aproximação mesmo, teve o esforço do professor E. [...] teve um curso sobre formação crítica dialética, no PIBID que foi aberto.

Os ingressantes no PIBID perfazem o caminho curricular acadêmico da licenciatura em Química assim como todos os demais alunos do curso, porém, encontra-se em tempo-espaço diferentes deste curso e podem ser do curso noturno como diurno; conforme delimitamos em nossa pesquisa, estes licenciandos optaram por trabalhar com PHC no primeiro semestre de 2017.1. Através dos discursos dos licenciandos é possível perceber que enquanto teoria pedagógica com viés materialista, crítico e dialético, a PHC não foi especificamente aprofundada enquanto uma teoria crítica de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas cursadas por licenciandos em diferentes estágios do percurso acadêmico.

Percebemos que o papel do PIBID/Química não se restringe apenas a aplicação “dos referenciais teóricos discutidos em cada componente curricular da dimensão prática”, mas consegue funcionar como uma complementação curricular, pois apresenta novos conteúdos teóricos através de processos formativos como palestras, seminários e cursos, que servem para instrumentalizar os licenciandos em conteúdos que não fizeram parte dos componentes curriculares para a formação do licenciando em química. A partir do momento que o licenciando passa a ter contato no PIBID, com cursos de formação e outras atividades como seminários e apresentações de trabalhos, ele passa a compreender sua formação como “deficitária”, pois constrói uma visão mais crítica sobre a sua formação.

Para o estudante **P5**, essa teoria pedagógica esteve presente na licenciatura

**P5:** [...] Além do PIBID, o estágio, pois são 4 estágios e eu fiz em dois anos, e a gente vê as diversas pedagogias, mais até mesmo pela preferência da professora F, a gente vê um pouco mais da PHC, ela fica mais aprofundada não que as outras fiquem deficientes, mas a gente dá o foco nela.

Evidencia-se novamente a complementação dada pelo PIBID na formação do licenciando, quanto à inserção de uma teoria pedagógica crítica e ao mesmo tempo ressalta a condução dada por determinado professor formador estar relacionada à sua preferência teórica. Consideramos que nesta fala, evidencia-se que o professor formador que coadune com os fundamentos teóricos da PHC, pretende contribuir na formação de um indivíduo emancipado humanamente, “que não sirva só para saber os seus direitos e cumprir os seus deveres, mas que seja crítico o suficiente para romper com eles quando estes forem injustos e aprisionadores” (PINHEIRO, 2016, p. 106).

#### **4.4. COMPREENSÃO DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PHC.**

Nesta categoria, procuramos evidenciar através de determinadas expressões, termos ou palavras utilizadas pelos licenciandos nas entrevistas, a relação destes com a teoria da PHC, pois consideramos que sirvam como marcadores de entendimento da teoria que está sendo investigada a partir deste discurso. Destaca-se que são termos geralmente abordados quanto à aceção desta teoria crítica, tais como: prática social, relação homem trabalho, materialismo histórico dialético, luta de classe, cinco passos, problematização, instrumentalização, transformação da sociedade, visão crítica, sistema capitalista, entre outros.

**P1.** [...] Quando penso hoje em PHC eu penso claro né! Na sua totalidade, mas sempre na problematização e na instrumentalização, onde acho que o fundamental na PHC é a instrumentalização, obviamente claro, com sua devida catarse e sua devida aprendizagem, na parte que toca o professor, na parte do planejamento, eu acho que está ali, é você pensar como o problema social que você está propondo para a turma, ele consegue ser explicado ou resolvido pelo químico, através da instrumentalização, No meu trabalho, trouxe essa função social do dinheiro, a força da mercadoria universal, trazer uma questão sobre a questão fundante do trabalho, o trabalho intelectual e o trabalho manual, resolvi dar um exemplo do engenheiro e do pedreiro, de quem trabalha mais, o pedreiro, mas por que o pedreiro não pode morar no prédio que ele próprio construiu?

Quando o licenciando traz para a sua atividade em sala de aula questões sociais relevantes, direcionadas ao entendimento do mundo diante da cotidianidade em que o aprendente se encontra, estabelecendo como prática social inicial os questionamentos sobre as diferenças de classes sociais, estabelece uma ligação direta com o conhecimento sincrético do qual o aluno está carregado em busca de que o mesmo procure entender que é parte de uma

totalidade que possui uma história, funcionando assim como um chamamento para a reflexão da sociedade que temos para a sociedade que queremos.

Para a PHC a educação escolar deve promover nas novas gerações a superação do relacionamento dos seres humanos com o mundo que esteja condicionado pelo imediatismo e pelo pragmatismo da cotidianidade, pois o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade está alicerçada por meio das formas de organização social da produção dos bens, que foram desenvolvidas para satisfazer as necessidades essencialmente humanas (DUARTE, 2016). Desta forma, além da utilização de termos teóricos metodológicos trazidos pelo depoente como “problematização” e “instrumentalização”, temos como marcadores da compreensão da PHC as questões relacionadas às formas de trabalho desenvolvidas pela humanidade “intelectual e manual”, a sua relação deste trabalho com o capital, a divisão de classes sociais, fundamentos teóricos que embasaram o licenciando em sua práxis, onde buscou promover uma reflexão crítica na medida em que o homem se empenha em compreender a realidade, busca intervir nesta de maneira intencional de acordo, segundo Saviani (2004) “a passagem do senso comum à consciência filosófica é condição necessária para situar a educação num perspectiva revolucionária” (p.6). Segundo Saviani (2004)

preocupar-se com a educação significa preocupar-se com a elevação do nível cultural das massas; significa, em consequência, admitir que a defesa de privilégios (essência mesma da postura elitista) é uma atitude insustentável. Isto porque a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada. Diante disso, a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação (SAVIANI, 2004, p.06).

Percebe-se na fala do depoente a preocupação em transformar o processo educacional em um ato revolucionário, no sentido de buscar a superação do “aprender a aprender”<sup>87</sup> próprias das teorias pedagógicas vigentes na atualidade. Na fala do depoente, denotam questões que procuram trazer o conhecimento científico para mediar condições históricas que se estabeleceram de forma contraditória para diferentes profissões, considerando os aspectos políticos, econômicos e sociais, que se efetivaram enquanto condições naturalizadas para a manutenção deste ordenamento da sociedade vigente.

Isso também ocorreu com o pibidiano **P3**

**P3.** [...] quando fiz uma atividade no PIBID eu fui fazendo meio que seguindo mais eu não fiz todos os passos, fiz a questão da problematização e da questão social que foi a questão da alimentação, da questão do resíduo de alimentos, que muita gente coloca em excesso a questão de comida no prato e não come e em contrapartida tem outras pessoas que estão passando fome então eu levei isso para a sala de aula, por

---

<sup>87</sup> Expressão trazida pelo filósofo educador Newton Duarte ao publicar sua obra “Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana que representa as pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento social objetivo.

que tem tanta comida no Brasil mais tem muita gente passando fome? [...] então falei da química, mas ao mesmo tempo falei a eles dessa questão do sistema como o sistema é capitalista que é voltado para o lucro, também da questão do trabalho.

Descreve-se nesta fala, alguns marcadores determinantes dos aspectos teóricos relacionados à PHC, a problematização, o uso de questões sociais, relação do homem na sociedade capitalista, as questões ligadas à função social do trabalho, a percepção da função social da escola como instrumento capaz de levar a uma transformação da sociedade em busca da superação da exploração do homem pelo homem. Em sua fala o depoente expressa a preocupação da práxis estar consubstanciada pelo uso do conhecimento científico, suportado pela materialidade histórica própria da humanidade, ressaltando a questão dialética existente em relação à alimentação.

Percebe-se que o pibidiano procurou exercer sua atividade educativa como processo revolucionário, em busca de superar pelo conhecimento escolar as limitações impostas pela sociedade movida pelo capital, o que consiste na proposta da teoria pedagógica PHC, expressamente ressaltada por Saviani (2008, p. 61) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Deste modo, evidencia-se que o licenciando compreende seu papel de educar para a transformação social, voltada para a superação da divisão de classes, para a socialização dos saberes que possibilitem esse estado de sociedade, que lhe é exterior, mas que está posta, porém, também passível de ser superada, cabendo ao educador propiciar junto com os conhecimentos científicos, as mediações necessárias para que o educando possa refletir sobre o seu papel, enquanto sujeito não alienado, dentro de diferentes complexos sociais, possibilitando ao aluno reconhecer a sua singularidade concreta, não se limite apenas ao ambiente escolar. Conforme expõe Duarte (2013)

Para que possa compreender o aluno em sua concretude, o professor precisa das mediações de abstrações, pois aquela não se apresenta como decorrência imediata do fato de ele estar em contato com o aluno. Além disso, conhecer a concretude do indivíduo-aluno não se limita, no caso da atividade educativa, ao conhecimento do que o indivíduo é, mas também ao conhecimento do que ele **pode vir a ser**. Esse conhecimento, por seu lado, implica um posicionamento em favor de algumas possibilidades desse vir a ser e, conseqüentemente, contra outras (DUARTE, 2013, p. 8, *grifo nosso*).

Para a pedagogia histórico crítica não existe uma proposição metodológica engessada ou pré-determinada para se alcançar os objetivos propostos em determinada aula ou atividade educacional. Entretanto para que haja um trabalho de apropriação devido do conhecimento científico necessário à obtenção de uma consciência em si e para si, é preciso que o educador, conheça a teoria que sustenta a sua prática, de modo a suscitar transformações na consciência

dos educandos que possa chegar aos condicionantes sociais, tornando significativo o processo ensino-aprendizagem em função de uma educação transformadora, que procure superar os déficits educacionais e sociais atuais (GASPARIN, 2014).

A importância de realizar sua atividade prática bem fundamentada em uma teoria é reconhecido pelo licenciando **P5**, pois o mesmo sustenta que, para o professor usar a metodologia proposta pela PHC é preciso ter um conhecimento maior sobre a mesma

**P5.** [...] até agora, o último trabalho que eu fiz que considero como o melhorzinho, estava mais bem fundamentado na PHC, pois eu tive mais tempo de desenvolver, pois não dá para você fazer um trabalho com PHC e aplicar em uma única aula, porque você tem que fazer muitas discussões tem que aplicar o conteúdo, a instrumentalização, a discussão, a catarse, daí o retorno à prática social, e não da para aplicar tudo isso numa aula, vou aplicar um vídeo em uma única aula para você desenvolver seu trabalho, isso não existe. Isso já prova que o trabalho não está fundamentado na PHC ou que o professor, nem leu o trabalho não entende a pedagogia.

Destaca-se neste caso que os descritores característicos das bases filosóficas e metodológicos da PHC estão em evidência; A autocrítica sobre a apropriação da PHC a ponto de poder considerar o trabalho realizada na escola como “melhorzinho” realça uma preocupação em sua atividade prática, que não esteja efetivamente coadunando com o conhecimento que possui a respeito da teoria pedagógica em questão, assim a proposta estabelecida de um trabalho didático, voltado para uma apropriação de diferentes conteúdos escolares, de forma que estejam teórico metodologicamente organizado de acordo com os cinco momentos da PHC, conforme explicitado na seção 2.5 deste trabalho. Para João Gasparin (2014) estes momentos podem ser elaborados didaticamente buscando o uso da teoria PHC como embasamento de uma prática sistematizada da seguinte forma:

1º Passo - Prática Social Inicial: nível de desenvolvimento atual do educando: se expressa pela prática social inicial dos conteúdos, seu ponto de partida é o conhecimento prévio do professor e dos educandos;  
2º passo- Problematização: consiste na explicação dos principais problemas postos pela prática social, relacionados ao conteúdo que será tratado, criando-se desse conhecimento uma questões ou perguntas problematizadoras;  
3º passo Instrumentalização: Essa se expressa no trabalho do professor e dos educandos para a aprendizagem. O professor deve apresenta aos alunos o conhecimento científico adequado para responder a problematização;  
4º passo Catarse: é a expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social, que se concreta por meio da nova síntese mental a que o educando chegou.  
5º passo Prática social final - novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido (GASPARIN, 2014, p.09).

Na construção de sua obra, Demerval Saviani propõe cinco momentos que podem orientar o trabalho pedagógico numa perspectiva dialética entre teoria e prática, que servem para os alunos se apropriarem dos conteúdos científicos objetivados na atividade pedagógica e elevam tanto professor como alunos a status de maior conhecimento; torna-se importante

ressaltar que estes momentos são dinâmicos e não sequências estanques, mas como momentos prioritários articulados com a totalidade social, que no campo pedagógico aparece como transposição do saber para o saber escolar (ANUNCIACÃO *et. al.* 2015). Entretanto, o uso da PHC como referencial teórico-metodológico e sua aplicação didática, tem chamado atenção de educadores que advogam pelas teorias críticas especialmente a PHC, estes alertam quanto ao uso desta sistematização, pois deve estar de acordo com o método marxista, conforme ressalta Tiago Lavoura e Ana Marsiglia (2015)

O método de ensino da pedagogia histórico-crítica busca, assim, conjugar a análise sincrônica do objeto de estudo (sua dinâmica, estrutura e função na forma mais desenvolvida) com a análise diacrônica (a gênese e o desenvolvimento do conteúdo estudado). Em consonância com o método de Marx; para a pedagogia histórico-crítica a forma mais complexa do conteúdo de ensino permite compreender as formas menos complexas de conteúdos escolares sem, entretanto, desconsiderar a necessidade de se conhecer a gênese histórica deste conteúdo mais desenvolvido (LAVOURA; MARSIGLIA, 2015, p. 367).

Evidencia-se pelos trechos descritos e das análises realizadas, a compreensão de que estando o currículo bem fundamentado em uma concepção pedagógica crítica, no caso a PHC, proporciona o reconhecimento das relações sociais das quais estamos imersos, submetidos às formas de dominação do capital, que se consubstancia na manutenção do status da expropriação dos conhecimentos necessários para uma real transformação do escopo social escolar. Acreditamos que, através de novas dimensões concretas de apropriação dos conteúdos, estes possam fazer parte com primazia das necessidades da humanidade e da formação de caráter omnilateral, assim estabelecido por Saviani (2012)

um aluno que é preparado para o exercício da docência assimilando os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e apreendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar e administrar a escola (2012, p.130).

As discursões a respeito de currículos na educação brasileira sejam para a formação de professores ou para a educação básica, já perfaz um longo caminho, de acordo com Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011) as pesquisas sobre este tema tiveram início dos anos 20 e se aprofundam nos anos 80, estas apontam para as características das transferências de instrumentalização e teorizações americanizadas, o que correspondia à assimilação de modelos quase sempre orientados por políticas de ajuda internacional, implicando em assimilações e apreensões de teorias que coadunassem com os novos modelos organizacionais da sociedade. As autoras chamam a atenção sobre os critérios de verdades estabelecidos quanto às validações de determinadas teorias, pois está em jogo à disputa entre saberes e

significados teóricos e práticos relacionados ao que “consideramos como ciência, como acadêmico e como capacidade de atender a fins sociais” (LOPES; MACEDO, 2011, p.92).

Na perspectiva crítica, os currículos perfazem o caminho das ideologias dominantes e do poder exercido pelos divergentes atores que o compõem, quer sejam as disciplinas dominantes e por conseguintes seus respectivos preceptores, ou por conta das ideologias dominantes do modelo organizacional aos quais as instituições estão imbuídas e se condicionam a reproduzi-las indiscriminadamente, conforme explicitado por Silva et. al. (2007)

O encaminhamento desta questão passa por uma perspectiva crítica de currículo, isto é, o currículo como campo de poder. Poder no sentido de que os currículos procuram dizer o que deve ser quais conhecimentos devem fazer parte da formação do professor — selecionado de um universo mais amplo de conhecimentos. Poder no sentido de que conhecimento não é algo tranquilo e fácil de ser concebido, como pode parecer de imediato para uma consciência ingênua. Poder, pelo encobrimento ideológico, que faz com que a concepção e seleção do conhecimento sejam algo dado e natural, independente de ações humanas, ou, quando muito, fruto de ações humanas inevitáveis, inexoráveis. Poder no sentido de que num currículo identidades são forjadas (SILVA et. al., 2007, p.4).

Neste sentido é factível admitir que os licenciandos, ao serem questionados quanto a sua formação crítica, tenham associado especificamente às questões pertinentes às disciplinas cursadas na licenciatura que apresentam em suas propostas pedagógicas a anuência de uma percepção crítica da sociedade, de forma a imbuir em seus indivíduos tomada de decisões conscientes, que possam promover em sua práxis a possibilidade de emancipação humana, pois “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13).

#### **4.5. O PAPEL DOS PROFESSORES FORMADORES**

Durante o processo de desenvolvimento profissional ao quais os aprendentes licenciandos estão submetidos ao ingressarem em uma IES com o propósito de serem futuros professores e profissionais de educação, existe a necessidade constante de reflexão a respeito das práticas aos quais estão sendo conduzidos sob o jugo de professores formadores, estes que anteriormente já se configuraram como aprendentes em algum momento de sua trajetória traz para a sua prática profissional aquilo que de maior significância o confluuiu para que chegasse a tal estado.

A exigência para tornar formador de formadores requer além da base conceitual, também uma sólida experiência para atuar na docência universitária. Para Maria da Graça

Mizukami (2005) ao refletir sobre a formação de formadores, tece as seguintes considerações sobre esta categoria.

Pode-se dizer que, de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e que as iniciativas visando propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, têm ‘traduções’ idiossincráticas, ficando na dependência de como cada instituição, em particular, concebe a formação do formador e como tal formação está contemplada nos respectivos planos de desenvolvimento institucional. Via de regra não se encontra explicitação formal de um currículo direcionado à formação do formador que contemple quem a IES considera como formador e o que esse formador deve saber e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar direcionado para tipos de modelos educativos explicitados (MIZUKAMI, 2005, p.8).

Tal situação revelada pela pesquisadora supracitada traz considerações sobre a predominância de alguns aspectos para contratação de formadores em detrimento de outros na comunidade e ambiente educacionais das IES, especialmente quando se promove concurso para formar o quadro de formadores de professores nas licenciaturas. Portanto a preponderância teórica do professor formador estará atrelada ao modelo teórico adotado ao longo da sua qualificação, modelo que estará aderente as suas pesquisas.

Destarte, os licenciandos/pibid destacam que durante a seu processo de formação a percepção da presença de uma teoria crítica como a PHC, em suas aulas na licenciatura dependia da aderência e do conhecimento do professor formador sobre esta teoria conforme pontuam os pibidianos **P1, P3 e P5**

**P1** [...] acho que isso deve muito dos professores que estão ministrando as disciplinas e as correspondências filosóficas que eles adotam então o professor e o ensino de química não foi a B e não foi o C e tenho certeza, acredito que, se eles estivessem nessa disciplina teriam focado mais.

**P3** [...] tem matérias que o professor trabalha com outras questões, então depende dos professores como B, H ou E o que estão voltados mais para esta causa tem a questão do professor levar esta causa com eles, se o professor trabalha com a questão da PHC ele vai levar isso para sua sala de aula.

**P5** [...] Na verdade, às vezes o professor não diz que está adotando a PHC, mas pelo decorrer da sua aula pela sua criticidade pela sua crítica ao sistema imposto.

O curso de licenciatura em Química da UFBA apresenta em seu quadro de professores formadores (ANUNCIACÃO, 2011; MORADILO et. al., 2014; GONZALEZ; CUNHA, 2016) que publicam pesquisas e trabalhos que tomam como referência a emancipação humana, incorporando a PHC para que possam promover além dos conhecimentos específicos da área de química, novos conhecimentos relacionados à visão do ser social no contexto sócio-histórico, em busca da construção de uma nova perspectiva para a formação de profissionais de educação.

De acordo com Newton Duarte (2015, p.5) a “concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Conforme expressa o aluno **P3**

**P3** [...] eu consegui ver uma visão diferente do que é ser professor, que é justamente não só passar o conteúdo para os alunos, mas de formar cidadãos, deles formarem mais criticamente, de ter uma visão mais ampla não só da química, tipo, eu vou ensinar química mais não é só a química, é formar cidadãos que eles sejam mais amplamente, que eles vejam a sociedade do jeito como é atualmente.

**P5** [...] a gente vê as diversas pedagogias mais até mesmo pela preferência da professora, no caso a professora D, a gente vê um pouco mais da PHC ela fica mais aprofundada não que as outras fiquem deficientes, mas a gente dá o foco nela.

Nestes termos o formador (professor) carrega a sua visão de mundo para prática profissional que está exercendo, influenciando e sendo influenciado por diferentes correntes de pensamentos e vicissitudes que se materializaram também em seu percurso formativo, carregando consigo um modelo pedagógico pré-estabelecido, subjetivo e próprio já antecipadamente enraizado que irá emergir como referência em suas representações tácitas de ensinar. Segundo Gramsci (2001)

todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político. (GRAMSCI, 2001, p.15 apud GIMENES, 2016, p. 38).

Segundo Duarte (2015) esta concepção de mundo é simultaneamente individual e coletiva, possui características peculiares que correspondem às particularidades da vida de cada indivíduo, porém nunca deixa de ser criada coletivamente nos conteúdos ou em suas formas. Sendo que este coletivo no qual a concepção de mundo assegura existir pode variar em sua amplitude e chegar até o limite da universalidade do gênero humano.

O grau de individualização da concepção de mundo poderá variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade. Quanto mais uma pessoa se desenvolva como uma individualidade para si (DUARTE, 2013), mais individualizada será sua concepção de mundo e, ao mesmo tempo, mais ela será representativa da universalidade do gênero humano.

Na concepção dos licenciandos pibidianos, a construção desta visão de mundo está atrelada ao exercício profissional destes educadores formadores, que ao ministrar suas aulas demonstram suas representações pedagógicas implícitas. Conforme se expressa nas falas de **P1, P3 e P5**

**P3**[...] Depende do professor que esteja ministrando a disciplina, pois tem professores que não trabalham com esta questão, tem matérias que o professor

trabalha com outras questões, então depende dos professores como A, B ou C, que estão voltados mais para esta causa, tem a questão do professor levar esta causa com eles se o professor trabalha com a questão da PHC ele vai levar isso para sua sala de aula.

**P1[...]** eu fiz algumas disciplinas da dimensão **prática** em 2013[...] eu não tive a oportunidade de ser aluno da prof. B ou C e tenho certeza, acredito que se eles estivessem nessa disciplina teriam focado mais,[...] Eu acho que isso deve muito dos professores que estão ministrando as disciplinas e as correspondências filosóficas que eles adotam.

**P5[...]** Para mim o professor deve conhecer todas as pedagogias e todas as ferramentas que ele pode utilizar a pedagogia que ele ira adotar tem muito a ver com sua visão de mundo, e a PHC tem uma base marxista e pela base filosófica tem o materialismo histórico dialético, então o professor pode assumir a PHC simplesmente por ele ter esta visão de mundo [...] o professor que tem essa visão de mundo que está associada à PHC, no meu entender, vai trabalhar melhor com a PHC do que aquele que não tem.

De fato as relações sociais que vivemos historicamente nos impregnam a ponto de nos tornamos seres reprodutores de diversas práticas em nossas vidas que sucedem inconscientemente ou até mesmo com a consciência de que tais ações e atitudes podem estar desconexas dos habitus sociais vigentes. Em relação à consciência que criamos no desenvolver de nossas vidas Duarte (2013) salienta que todos nós iniciamos nossa vida como indivíduos em si, onde nossa formação se dá espontaneamente no cotidiano. Para este autor, o ser humano precisa superar essa condição de ser em si para alcançar a condição de ser livre racional e universal. Mas para que isso ocorra, é preciso que o indivíduo tome a si próprio, à sua atividade, à sua inserção nas relações sociais, à sociedade na qual ele vive, como objeto de reflexão crítica, como objeto de apropriação crítica e de transformação. Portanto esta formação da individualidade para si “é um processo de transformação, uma transformação que não é solitária e sim solidária, que se realiza por meio da educação, por meio do outro, de maneira deliberada, intencional. É um processo de transformação consciente” (DUARTE, 2013, p.71).

#### **4.6. A IMPORTÂNCIA DA PRÁXIS NO PIBID**

A formação docente preconiza-se muitas vezes enraizada por processos de efetivação de experiências que não se confirmam ou comungam com as ideias de modernidade, conforme explicitamos no capítulo 2 deste trabalho, durante a historicidade da formação docente as propostas elaboradas por diferentes documentos governamentais quanto às novas perspectivas formativas, não demonstravam existir uma preocupação conjuntural de ideais que confluíssem para as reais necessidades da superação de paradigmas obsoletos, que não trazem perspectiva de novas transformação sociais. Pode-se considerar que tal questão vem

sendo reincidentemente ressaltada pelo campo de pesquisa designado como formação de professores, conforme ressalta Kelly Zavadski e Marilda Facci (2012, p.686).

Constata-se que a formação dos professores de Ensino Superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas. Talvez em decorrência desses fatores ainda predominam, na organização universitária, currículos organizados por justaposição de disciplinas e a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares sem a preocupação com a apropriação do conhecimento pelos alunos, bem ao estilo de uma visão da Pedagogia tradicional.

Não obstante, no âmbito das políticas públicas consolidadas nas últimas décadas, voltadas para a melhoria da profissionalização do licenciando em formação para ser atuante como professor da educação básica, resvala-se a ideia de “prática como componente curricular” efetivamente instituída pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002<sup>88</sup> demandada como diferente do estágio curricular supervisionado, creditando a necessidade de instrumentalização excessiva para os aprendentes das licenciaturas, instituindo como princípio formativo a indissociabilidade da teoria com a prática, condição fundamental para formação acadêmica profissional dos licenciandos aprendentes. Contudo tal possibilidade de formação deve-se levar em conta a situação de

descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desse profissional, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica. Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.216).

Para o Estado, a resposta para as demandas educacionais de melhorias e superação dos desafios atinentes às escolas na modernidade, resvala na efetiva confluência dos princípios norteadores e necessários para uma boa profissionalização docente, que consiste na conjunção dos saberes acadêmicos, saberes práticos pedagógicos e saberes inerentes a situações escolares, todos considerados fulcrais para uma efetiva melhoria da educação brasileira.

Enquanto objeto de investigação e investimento público, a formação docente teve seu ápice a partir do século XXI, através de programas que buscaram propiciar o incentivo a

---

<sup>88</sup> Resolução CNE/CP 2, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (grifos meus). (BRASIL, 2002)

docência e elevar a qualidade dos cursos de formação de professores tendo como ressonante a qualidade destes formandos.

O PIBID enquanto parte deste projeto de desenvolvimento educacional, proporciona a integralização de diversos saberes entre diferentes atores do espaço educacional que aprendem, reaprendem, pesquisam e ressignificam suas concepções educacionais. Partindo do princípio que, todo o arcabouço educacional deve ser comungado por todos os atores educacionais, quer seja dos objetivos de ensino, quer sejam das questões reflexivas da aprendizagem, os cursos de formação de professores precisa movimentar estas articulações no sentido de primar pela boa formação, pois na visão de alguns licenciandos,

**P1** [...] formar professores não é algo fácil, não é 4 ou 5 anos que vão formar o professor, ainda mais por se tratar PHC para o ensino de química, pois uma coisa é se apropriar da teoria, outra coisa é se apropriar da teoria, da química e juntar e fazer uma práxis daquilo, acho que isso é um processo, que ainda estamos caminhando mas que estamos bem no início [...]

**P2** [...] na verdade você tem o contato de você preparar uma aula diferenciada, por que é esta a proposta, fazer com que os alunos se encantem um pouco com a química, uma aula diferenciada, com objetivos.

**P4** [...] eu sempre tentava conciliar a disciplina que eu estava pegando, com as coisas que eu estava fazendo no PIBID, na dimensão prática [...] PIBID deu uma contribuição tremenda neste percurso, por que eu tive discursões, eu tive processos formativos, tive que ler artigos, tive que produzir trabalhos, e tive que buscar referenciais teóricos, para poder desenvolver trabalhos baseados no que o coordenador, ou orientador ou o próprio supervisor exigia.

**P5** [...] o PIBID teve grande importância para mim, certo! Desse auxílio direto dos coordenadores, o 2º ponto positivo é o que diz respeito à experiência, a vivência, teoria e prática, no sentido de que eu pude experimentar na prática aquilo que eu conhecia na teoria, ou seja, eu referenciava um trabalho e colocava este trabalho referenciado em prática nas escolas públicas.

A importância do PIBID refletida na concepção dos estudantes consagrou enquanto aprendentes, a efetivação de um processo de aprendizagem que pode estar relacionado ao conceito de formação avocado por Paulo Freire (1999), que estabelecia para uma formação permanente, a questão fundamental é a reflexão crítica sobre a sua prática docente, pois ao pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem pode-se melhorar a seguinte, destarte o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, precisa ser efetivamente concreto, a ponto de se confundir com a própria prática. Assim no dizer do **P1**

[...] Acho que temos que avançar no sentido depois dos produtos, pois a gente acaba muito focando no ensino e não foca na aprendizagem, na parte da avaliação, a gente fala dos problemas sociais que não dialogam com as avaliações e acaba recorrendo às mesmas questões então é um problema.

Enquanto visão crítica do seu processo formativa, o estudante considera a necessidade de não reproduzir práticas que se distanciem do seu discurso teórico, mostrando preocupação

quanto a sua práxis durante a sua atividade exercida na escola e considerando melhor seu aprendizado em relação ao processo de aprendizagem dos alunos da escola básica. Considerando segundo Acácia Kuenzer (2012, p.19) “não é possível superar as dificuldades da prática, em direção à sua transformação, sem que se possua sólido conhecimento teórico; caso contrário, recai-se numa prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente.” Assim o pibidiano ressalta que seu aprendizado estava sendo ressignificado a cada aula,

**P1** [...] no término das aulas eu proponho algumas questões para eles responderem, e que eles me falassem o que tinham compreendido através da metáfora do semáforo, se entendido bem, era verde, se mais ou menos é amarelo, se não entendeu nada era vermelho. A partir desse material eu vinha e avaliava como minha aula tinha sido dada, se ela precisava ser refeita ou não.

De acordo com Saviani (1990), a arte de educar é considerada como realização original e criativa do ato educativo e a técnica de educar como a realização do ato educativo através da aplicação correta e eficiente de regras predeterminadas, deste modo enquanto a distinção da arte é a originalidade, tal condição na técnica consiste no predomínio da repetitividade.

Enquanto iniciantes nesta arte, para o licenciando que participa do PIBID consuma-se um momento ímpar para compreensão efetiva da profissionalidade docente, conforme declara **P2 e P6**

**P2** [...] com as experiências, então a gente tem a rotina de professor, a questão de preparar uma aula e a gente percebe o quanto é difícil. A gente prepara uma aula voltada para estes temas principalmente a PHC que é bem difícil.

**P6** [...] Ganhei experiência, aprendi como tenho que me comportar em sala de aula, como tenho que me comportar com os alunos [...] daí você tem que saber se impor, saber se portar essas coisas, em relação a isso ganhei experiência.

Em geral os currículos de formação de professores preparam os licenciandos para experienciar seu aprendizado nos anos finais do curso, onde os estudantes deverão fazer as disciplinas denominadas de Estágios. O PIBID tem oportunizado estes primeiros contatos com a práxis a partir do momento que propõe atividades de ensino, que serão realizadas em salas de aula, este fato em geral tem feito com que os alunos que ingressem no curso da licenciatura tentem também ingressar no PIBID ainda nos anos iniciais, com a intenção de ganhar mais experiências através de um maior contato com a sua profissão.

Entretanto, Locatelli (2018) chama atenção que este fato tenha possibilitado a criação de um “grupo de elite” entre os licenciandos ou no interior de cada curso e devido às questões orçamentaria (cortes nos recursos de custeio e do número de bolsas) a abrangência alcançada

pelo programa é passível de melhoras, mostrando que ainda não é suficiente para gerar um impacto significativo em termos de qualidade para o conjunto das licenciaturas.

#### **4.7. INVESTIGAÇÃO NOS RELATÓRIOS E PLANOS.**

A partir das análises realizadas nos relatórios dos licenciandos/PIBID que participaram da pesquisa, ensejamos encontrar, após a unitarização e segmentação dos assuntos que são tratados por eles, as categorias aprioristicamente e não apriorísticas de forma que coadunam com as formulações teóricas, que alicerçam a concepção da Teoria Crítica Pedagogia Histórico Crítica. Nesta análise, após leitura e releituras dos relatórios e planos de trabalho, consideramos relevar os elementos que se encontraram mais consistentes como significativos para estabelecermos as seguintes categorias: compreensão didática metodológica da PHC; compreensão sobre o papel do professor e da escola, a relação entre transformação social e ensino crítico. A proposta consiste em investigar a apropriação por incorporação dos pressupostos basilares desta teoria.

##### **4.7.1. Compreensão didático metodológica da PHC.**

Em relação à apropriação e uso da PHC através de procedimentos didáticos metodológicos Gasparin e Petenucci (2014) relatam que apesar desta teoria ter sido reconhecida no meio acadêmico como eficiente para superação das metodologias dominantes na sala de aula, ainda percebe-se que o conhecimento desta por uma grande parte dos educandos ainda se encontra no nível superficial o que dificulta a sua implementação na escola.

A PHC propõe que a apropriação dos conhecimentos no ambiente escolar deve estar integrada ao cotidiano do aluno e para isso, tem que se romper o distanciamento promovido pelas correntes pedagógicas estabelecidas como Escola Tradicional e Escola Nova, entretanto este rompimento só poderia ter prosseguimento se ocorre de maneira dialética, processo que ele instituiu como momentos dialéticos entre a teoria e a prática, estes funcionam como categorias teóricas gerais e que não são engessados. Para Saviani (2013, p.235).

o empenho em apresentar simetricamente aos cinco passos de Herbart e de Dewey as características do método pedagógico que, no meu entendimento, se situa para além dos métodos novos e tradicionais, correspondeu a um esforço heurístico e didático cuja função era facilitar aos leitores a compreensão do meu posicionamento. Em lugar de passos que se ordena, numa sequência cronológica, é mais apropriado falar aí de 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.

No entendimento do licenciandos/pibidianos **P1** a forma como devem ser trabalhados os conteúdos não necessariamente devem seguir os 5 passos, mostrando que existe uma compreensão desta teoria que está passível as colocações do autor sobre a mesma.

**P1** [...] professor Saviani descreve 5 momentos no ato pedagógico, muitos trabalhos tem interpretado esses momentos como uma sequência a ser seguida. Adotar essa visão vai contra a visão dialética da qual Saviani adotou para desenvolver sua teoria pedagógica. Portanto momentos descritos podem acontecer simultaneamente.

Ao expressar sobre o movimento dialético existente entre os cinco momentos da PHC o licenciando mostra que ao desenvolver as sua práxis é preciso estar embasado teoricamente sobre as concepções teóricas metodológicas que sustentam esta teoria. Assim o pibidiano mostra uma compreensão aprofundada como estes momentos forma concebida por Saviani ao apresentar suas primeiras aproximações com uma teoria fundamentada pelo materialismo histórico dialético, conforme apresentamos na seção 2.5.2 deste trabalho. Para a PHC construção histórica da humanidade não se deu de forma linear, e sim condicionada por várias contradições especialmente no sentido das relações sociais do trabalho e da divisão de classes sociais, portanto o trabalho educativo deve elucidar questões relativas aos avanços que ocorrem durante a evolução da humanidade, onde em busca da sobrevivência humana o homem tratou de escravizar a si próprio em função do capital, que condicionou o seu desenvolvimento pelas contradições fundamentais orientadas pela luta de classes.

Para o pibidiano **P6** existe a possibilidade da execução destes momentos como uma sequencia didática, enquanto procedimento metodológico, conforme o mesmo descreve

**P6** [...] desenvolver uma sequência didática que tem como intuito contextualizar os conteúdos de química com ênfase nas relações da Pedagogia Histórico Crítica-PHC, já tendo sido feito no semestre anterior um aprofundamento do referencial teórico escolhido, com foco nos tópicos: - Prática Social Inicial; --Problematização; -- Instrumentalização; --Catarse; --Prática Social Final.

Neste sentido, pesquisas que abordam o uso da teoria PHC como procedimentos metodológicos divergem da proposição do uso desta teoria conforme pensada por Saviani, dentre elas Ligia Martins (2013) pontua que estes momentos extrapolam o âmbito da didática, “não havendo uma correspondência linear entre eles e a organização dos tempos e conteúdos constitutivos da aula em si, ou seja, consideramos que a conversão dos referidos passos em procedimentos de ensino encerra o risco de culminar numa leitura reducionista” (p. 289).

No entendimento desta teoria os cinco momentos seguem de forma dialética trazendo a realidade do cotidiano como ponto de partida, para inserção do processo de consciência dos alunos sobre as relações presentes na sociedade, no ato pedagógico o professor encontra-se no

nível do conhecimento sintético e o aluno com a compreensão sincrética carregada de senso comum (SAVIANI, 2006). A problematização consiste em trazer para prática o diálogo com a teoria de forma a trazer o conhecimento elaborado necessário de cunho histórico relativo à prática social docente. De acordo com Martins (2013), podendo ser questões como fracasso acerca da aprendizagem dos alunos, as carências infraestruturais, os baixos salários, os domínios teórico-técnicos oriundos da formação docente, a estrutura organizativa da escola, dentre outros.

A condição de trazer os conhecimentos clássicos para a sociedade consiste na instrumentalização, onde a cultura erudita servirá para novas elaborações no sentido de trazer os saber científico de forma a “nos ajudar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (que tornam o homem cada vez mais humano)” (PINHEIRO, 2016). A catarse segundo Saviani (2006), é a culminância da incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social, onde ocorre a sistematização e manifestação do conhecimento que foi apropriado na instrumentalização.

A prática social final consiste no retorno ao censo comum que será reinterpretado sendo 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” (SAVIANI, 2006, p. 72), podendo transformar os sujeitos a partir de novas significações, possibilitando a transformação de si e da sociedade de forma indireta, mas intencional.

#### **4.7.2. Compreensão do papel do professor e da escola.**

Para a PHC, tanto o professor como a escola apresentam função específica, que não devem ser esquecidas ou neutralizadas pela sociedade do capital, a busca é sempre resgatar a sua função precípua de transformar os sujeitos do processo educacional, cabendo ao professor à função de elevar os processos de apropriação e reapropriação do conhecimento em suas máximas possibilidades e a escola consubstanciando a possibilidade da realização deste trabalho de forma efetiva, enquanto parte específica de um complexo, que corresponde ao espaço próprio para a compreensão sócio histórica do desenvolvimento da humanidade.

Ainda que ambos apresentem igual importância na sociedade, o trabalho do professor consiste em uma atividade que deve ser orientada enquanto finalidade de produzir valor de uso (MARX, 2013) considerando, portanto, como trabalho imaterial, que tem por finalidade a produção do conhecimento para a formação dos sujeitos em busca de novas sociabilidades.

Destarte cabe ao professor ter consciência da importância do seu papel na sociedade, que mesmo estando imerso em processo de trabalho sobre jugo do capital, não esteja subjugado a ao mesmo, no sentido de reprodução das relações sociais e possa possibilitar nos educandos aprendizagens que estão relacionados à questão epistemológica do conhecimento, voltadas para o processo de transformações destes sujeitos.

De acordo com Pinheiro (2016) a apropriação dos conhecimentos socializados proporciona mudanças cognitivas, desenvolvidas nos processos pedagógicos, promovem maior percepção dos sujeitos na sociedade que podem buscar transformar os rumos da história. Conforme acreditam os licenciandos/pibidianos

**P1.** [...] professor vinculado à pedagogia histórico crítica não pode perder de vista é conhecimento da realidade da sociedade em que vivemos para além da aparência trazer as contradições dessa sociedade para sala de aula. [...] relacionando o assunto visto em sala de aula com o cotidiano;

**P3.** [...] possui uma perspectiva que a educação interfere na sociedade, contribuindo na sua transformação. E possui caráter crítico por ter consciência dessa transformação através da educação.

**P4.** [...] professores universitários que algumas vezes teorizam tanto que esquecem que a realidade escolar é muito diferente daquela vista em livros e artigos que retratam a teoria.

**P5.** [...] além da apropriação dos conceitos acerca da química os alunos possam refletir, discutir, acerca das responsabilidades.

**P6.** [...] fazendo com que eu leve aulas mais críticas e construtivas nas escolas, pois não é só através da inserção de grandes quantidades de conteúdos científicos que formam uma pessoa.

Compreender as necessidades de um ensino que busque romper com as teorias educacionais, que não promovam o desenvolvimento humano em sua integralidade e da importância do ato educativo, requer por parte do professor não apenas o domínio dos conhecimentos científicos, como das questões epistemológicas e didático-pedagógicas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2011).

Para a PHC a educação na sociedade burguesa busca alienar o homem ao defini-lo de forma abstrata, desconectada de suas verdadeiras necessidades sociais e concretas próprias do contexto macroeconômico-social que predomina. Promovendo o continuísmo dos mecanismos de dominação e discriminação em todos os níveis, começando pela escola. A educação na escola deve garantir uma formação básica comum que possibilite a reconciliação entre o indivíduo e o cidadão do modo que, “realizará a promoção do homem formando o cidadão ético, isto é, o indivíduo consciente e responsável que tomará como seu próprio ideal de toda a humanidade” (SAVIANI, 2001).

Podemos perceber que a compreensão dos alunos sobre esta importante relação, está associada à compreensão de que, enquanto teoria crítica a PHC consiste em instituir na escola posturas revolucionária dos sujeitos, que possam gerar senso crítico capaz de ultrapasse os muros da escola, promovendo na esfera da vida cotidiana, transformações das ações dos sujeitos levadas por este novo estado de consciência (MARSIGLIA, 2011).

Assim concordamos com Pinheiro (2016) ao afirmar que

O professor de Química não é um sujeito isolado do mundo, que precisa apenas de estratégias didáticas visando promover melhorias no seu ensino; ele é para, além disso. Trata-se de um ser social que executa uma atividade educativa e que possui uma prática que ultrapassa os muros da escola. A formação do professor de Química deve superar as suas necessidades técnicas docentes. É fundamental que ele encontre melhores possibilidades para o ensino desta ciência, mas ainda mais relevante é que ele perceba que esta última faz parte de um dado contexto sócio-histórico, nutrido pela exploração do homem pelo homem, no qual ela possui um papel fundamental, podendo ser utilizada como instrumento de controle ou de libertação. (PINHEIRO, 2016, p.75).

A falta das inter-relações e conexões necessárias para o desenvolvimento do processo educacional voltado para emancipação humana pode ser um dos motivos que fazem o ensino de química e dos conceitos científicos específicos da área, enquanto conhecimentos clássicos necessários para compreensão da evolução humana tratados da síntese à síntese, muitas vezes são motivos a serem considerados como parte responsável pelo desinteresse no estudo desta matéria, conforme já argumentava Maria da Graça Mizukami (2005) sobre o ensino de Ciências/Química, pois esta autora considera que os estudantes chegam a níveis mais avançados de escolaridade com grandes deficiências em conteúdos considerados básicos de ciências naturais e matemática. Ponderando que essa deficiência pode ser decorrente de um ensino tradicional, que considera o estudante um sujeito passivo, receptor de um conteúdo pronto e acabado.

Portanto, relevamos como importante que novas pesquisas sejam realizadas no ambiente escolar, sobre o processo de ensino-aprendizagem com viés crítico, de forma a proporcionar maior compreensão quanto às transformações necessárias no complexo educacional, em busca de novos sujeitos para uma nova sociedade.

#### **4.7.3. A relação entre transformação social e ensino crítico.**

A proposta da PHC é romper com o *status* de submissão escolar frente às estruturas hegemônicas dominantes, que subsidia concepções teóricas e pedagógicas no sentido de reproduzir no seio da escola e no ato educativo, a falta de perspectivas em romper as barreiras

do capital em busca de uma nova sociedade. Portanto, no seio da escola deve-se entender que o trabalho educativo

é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, 13).

A compreensão da PHC consiste em entender, que a ligação sociedade-escola e o trabalho educativo, devem ser orientados no sentido de transformação. Logo, está no âmago desta pedagogia a importância do trabalho educativo, que deve ser um ato intencional e consciente das mediações necessárias, para despertar no indivíduo a consciência que seu processo de humanização constitui-se através da coletividade historicamente estabelecida pelos homens tendo por categoria fundante do ser social o trabalho.

Logo, as objetivações humanas são resultantes do trabalho, conforme abordamos no capítulo 2.4 desta pesquisa. E embora a sociedade capitalista tenha obscurecido esta função, essa especificidade do trabalho educativo, a PHC procura resgatar não só sua função primária como as suas funções essenciais para desenvolvimento da sociedade e do homem omnilateral.

**P1.** [...] Contribuir para ensino crítico de química para promover a transformação no modo de compreensão da realidade dos estudantes.

**P3.** [...] Ajudar a desenvolver o senso crítico e a curiosidade dos alunos, [...] propor mudanças na prática educativa em ações para que o ensino consiga transpor as dimensões escolar;

**P4.** [...] Fazê-los pensar sobre os conteúdos discutidos em sala de aula e que essas discussões os tornem sujeitos mais conscientes, sobre o papel deles como cidadãos deste mundo.

**P5.** [...] O conhecimento de questões é uma maneira de iniciar um ciclo de decisões e atitudes que possam resultar em uma efetiva melhoria de nossa qualidade de vida.[...] Tencionar as relações do sistema capitalista.

Em relação às frases acima dispostas, podemos perceber que existe uma concretude no entendimento de que o trabalho educativo aliado ao ensino crítico busca mover respostas dos alunos as questões relativas à cotidianidade de forma pensada, não apenas relacionar os assuntos da química com o cotidiano, conforme apregoa algumas propostas educacionais, que não pretendem levar os conteúdos a nada e o aluno a lugar nenhum.

O uso da PHC está associado ao conhecimento desta sociedade e desta cotidianidade, para além das aparências, consiste em mostrar que os conteúdos historicamente constituídos como essenciais para a humanidade continuam a fazer parte do ambiente escolar, mas estes devem servir para se trabalhar as objetivações genéricas em si e para si (DUARTE, 2013).

Percebe-se a compreensão do licenciando que, ao proporcionar um ensino crítico na escola poderão ocorrer mudanças nestes sujeitos aprendentes, capaz de promover mudanças em relação a suas compreensões de mundo e possivelmente da sociedade em tempos futuros; espera-se que estes deverão perceber que a escola, não está isolada e apartada da sociedade, pelo contrário ela também faz parte do complexo sistema os quais estão imersos. Por isso, através de um ensino crítico, novas visões desta sociedade e deste mundo podem surgir, a partir de um trabalho educativo que vise “tencionar a relações capitalistas” (P5) tendo como proposta a transformação social.

Segundo Pinheiro (2016) a relação da PHC com os conhecimentos científicos deve ser considerado no sentido de que este é próprio para a construção de uma consciência humana, “de forma a desenvolver o nosso psiquismo, avançar socialmente do ponto de vista técnico-científico e do ponto de vista sociológico também” (p. 91).

Resolvemos findar as análises deste processo investigativo, ressaltando a importância desta perspectiva crítica na educação por fazer o resgate do seu verdadeiro papel social, dos conhecimentos científicos que são basilares para o desenvolvimento da humanidade, pelo resgate a valorização do professor e a busca pelo seu profissionalismo, pela busca de uma sociedade mais humana, como menos fome, menos trabalho e mais direitos, pela busca de relações mais humanas e menos diferenças entre as classes. Enfim, a teoria PHC pode servir como um norte, para o fim que pretendemos alcançar, quiçá uma sociedade mais justa e acolhedora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos a produção deste trabalho, tomamos por objetivo geral investigar a apropriação da Pedagogia Histórica Crítica pelos licenciandos que atuavam no subprojeto PIBID/Química como bolsistas no semestre 2017.1, a partir da compreensão desta teoria crítica e sua utilização nas ações realizadas no PIBID. Para tal investigação, buscamos levantar junto aos coordenadores e supervisores participantes do último subprojeto de química, que encerrava em 2017, informações sobre o uso da teoria pedagógica PHC pelos bolsistas licenciandos, durante as ações realizadas nas escolas selecionadas para participarem do PIBID. Nossa intenção inicial consistia em realizar a investigação com um grupo focal formado por estes alunos, entretanto, na impossibilidade desta ação, partimos para o levantamento daqueles que realizaram ações no primeiro semestre de 2017, em um total de seis alunos que foram entrevistados e tiveram seus relatórios e planos de trabalho analisados.

Por considerarmos que nosso estudo envolveu pouca relação com questões éticas e se constitui em um estudo de natureza pouco complexa em relação à vida de seres humanos, atentamos para adequar a nossa pesquisa aos princípios éticos básicos propostos o Código de Ética da Associação Americana de Pesquisa Educacional (AERA)<sup>89</sup>.

A nossa perspectiva quanto ao entendimento da apropriação discente, ensejava analisar a compreensão destes estudantes, quanto à referência de alguns temas que estão associados aos fundamentos teóricos da PHC como: educação e sociedade, valorização dos conteúdos, o papel do professor, o papel do aluno, o papel da escola, relação forma-conteúdo. Buscamos analisar a partir da interpretação de como estes estudantes fazem correspondência aos fundamentos teóricos e pressuposto filosófico, epistemológico e metodológico da PHC, entendemos que estas concepções estariam sendo usadas após incorporação em suas ações no PIBID.

Enquanto proposição inicial, consideramos que a formação de professores não pode estar dissonante sobre a consideração de que a universidade situa-se como parte de uma totalidade na qual a sociedade se sedimentou e se faz presente até a nossa atualidade; sendo que, historicamente nossa sociedade foi desenvolvida a partir das relações homem-natureza mediada pela categoria trabalho e que este trabalho remete para além dele mesmo. Assim o

---

<sup>89</sup> O Código da AARE destaca quatro princípios básicos: a) as consequências da pesquisa devem reforçar o bemestar geral; b) os pesquisadores necessitam reconhecer que a pesquisa educacional é uma questão ética e que seu propósito deve ser o desenvolvimento dos bens humanos; c) nenhum risco ou prejuízo deve ser tolerado a menos que seja remediável após informar o participante do risco; d) deve haver respeito à dignidade e ao valor das pessoas e bem-estar dos participantes. (MAINARDES, 2017)

trabalho material e não material se configura enquanto categoria ímpar capaz de possibilitar o pleno desenvolvimento humano no sentido de apropriação da sua omnilateralidade. Entretanto na sociedade do capital este trabalho é extremamente alienante e busca nos tornar alienados, pois é exterior a nossa humanidade, assim como expressava Marx (1974), este trabalho não é sentido como um processo de produção para nossa satisfação pessoal, não traz a libertação e sim uma escravização pelo capital.

Em busca de respostas para a nossa investigação, procuramos delimitar nossa pesquisa trazendo considerações históricas quanto à materialidade da construção desta formação docente, a partir dos marcos teórico sugerido por Demerval Saviani, discorreremos no capítulo 2 sobre estes momentos decisivos, por entendermos que o referencial teórico que adotamos da teoria crítica PHC, traz como pano de fundo o materialismo histórico dialético; buscamos trazer alguns destes momentos de constituições de políticas governamentais voltadas para a formação de professores até chegarmos à configuração do programa PIBID no curso da licenciatura em Química da UFBA.

Ao trazemos considerações sobre a formação dos licenciando em Química da UFBA a partir da participação no programa PIBID, confluímos para a constituição do currículo desta licenciatura, onde procuramos tecer considerações sobre a presença dessa teoria como uma das bases teóricas para esta formação profissional. Entendemos ser importante colocar que, a formação docente não deve ficar a mercê das propostas de dominação do capital, que transforma o papel do professor em mero reproduutor ou produtor de tendências metodológicas ou concepções teóricas que estão a serviço da reprodução do status quo mantido pelo capitalismo.

Considerando que buscávamos investigar um caso específico, enveredamos por uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso; conforme Ludke e André (2014) nosso estudo visa à descoberta, onde mesmo que o pesquisador parta de pressupostos teóricos iniciais, ele buscará se manter atento a novos elementos que possam surgir ao longo da pesquisa.

Entretanto, reconhecemos que um estudo de caso, é apenas uma perspectiva de pesquisa sobre um caso e que este se desenvolve a partir do olhar do pesquisador e de sua visão de mundo, conforme argumenta Duarte (2015) o indivíduo não forma sua visão do mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais, e sim forma e transforma esta concepção a partir dos elementos herdados da sociedade que podem ser reelaborados de maneira ingênua ou crítica (p.15).

Assim, entendemos não ser propício generalizar os resultados apresentados após análise dos dados, mas compreendemos que destes, possam surgir novos conhecimentos a respeito dos assuntos abordados, capaz de gerar novos movimentos investigativos sobre o programa PIBID neste curso, as políticas de formação de professores e os novos rumos que podem tomar esta formação. Consideramos também importante, reconhecer a possibilidade de novas incursões sobre uma teoria pedagógica como PHC, que segue no esteio das teorias críticas, mas com enfoque materialista, histórica e dialética, de modo que esta possa contribuir para uma ação educativa transformadora da sociedade, que promova a emancipação social e política do homem.

Assim, recorreremos ao método de análise de conteúdo categorial a partir de temáticas estabelecidas aprioristicamente dos relatórios, planos e entrevistas semiestruturadas com os seis alunos que consentiram em colaborar como nossa pesquisa, conforme descrevemos no capítulo 3, partimos para a leitura exploratória, unitarização e categorização de acordo com nosso objetivo da pesquisa que norteou nosso estudo, com a intenção de respondermos a questão problema: Como os estudantes pibidianos da licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem se apropriado da Pedagogia Histórico Crítica?

Ao iniciarmos a análise dos dados, estávamos conscientes que a nova configuração da licenciatura em Química da UFBA apresentava como perspectiva de inserção da teoria crítica PHC de forma transversal no currículo do curso (PINHEIRO, 2016), apesar de não estar obrigatoriamente no ementário das disciplinas ou no PPC do curso. A presença desta teoria crítica no curso pode ser explicada por fazer parte das linhas de pesquisas de alguns professores formadores deste curso, de modo que estes podem vir a trabalhar com a perspectiva crítica ao ministrarem suas aulas, conforme relato de alguns pibidianos participantes da pesquisa.

Durante o percurso da pesquisa, ao realizarmos a pesquisa documental, descobrimos que esta teoria crítica estava inserida no subprojeto PIBID/Química, através de cursos, palestras e seminários de forma a trazer o conhecimento da PHC para o universo destes alunos; percebemos que ainda não havia estudos que se debruçassem sobre este tema, assim incorremos no processo investigativo sobre os alunos que se decidiram realizar trabalhos nas escolas públicas participantes do programa, para elucidarmos sobre a compreensão desta teoria crítica por estes alunos, em vistas de poder contribuir em mais conhecimentos sobre a mesma, quiçá levantar a possibilidade de inserção desta, no currículo da licenciatura em Química.

Por reconhecermos a importância e relevância do programa PIBID em face da união do tripé educacional que proporciona, por funcionar como instância de ensino, pesquisa e extensão, esta política educacional que visa à superação da dicotomia teoria e prática, proporciona novas perspectivas para a formação de professores, conforme apresentamos no capítulo 02 durante a discussão teórica do nosso trabalho. Assim, resolvemos investigar a apropriação da PHC como novas contribuições deste programa, de forma que possa colaborar com novos significados para o mesmo.

Os resultados apontam que, a percepção dos pibidianos sobre o fazer docente com o alinhamento de uma teoria crítica ao conhecimento químico, conforme categoria estabelecida apriorística, serviu para proporcionar novas compreensões aos estudantes das escolas em que eles trabalharam, em relação a alguns temas como: sistema capitalista, questões sócio históricas, propriedade privada, formação do homem, dentre outros elementos considerados fundamentais pela teoria crítica PHC, que procura explicitar enquanto fundamentos filosóficos a base da concepção marxista, sobre o trabalho como mediação da relação homem-natureza.

Os fundamentos da teoria crítica PHC foram percebidos por alguns pibidianos enquanto cursavam as disciplinas ministradas na graduação, devido à aderência de alguns professores formadores que, por apresentarem pesquisas relacionadas a perspectivas críticas, trazem para suas aulas discursos relacionadas a elementos que são fundantes para a PHC como: o papel da escola e do educador na proposição de transformação social, a emancipação humana e política, a questão histórico-cultural da escola e do conhecimento, os diferentes estratos sociais e suas divisões classistas, dentre outras questões atinentes à evolução da sociedade para estágios de maior equidade.

Percebemos que, apesar dos pressupostos teóricos basilares da teoria crítica PHC não estarem explicitados ou mesmo que a teoria não seja aprofundada nas disciplinas da Dimensão Prática do curso da licenciatura em Química; os alunos participantes do PIBID/Química conseguem compreender que alguns professores formadores da graduação, apresentam nas aulas algumas situações que abordam questões voltadas ao trabalho humano e desenvolvimento da sociedade com criticidade, fazendo com que os alunos do PIBID, por apresentarem maior conhecimento sobre a teoria PHC, percebam que o professor formador está usando em suas aulas uma abordagem crítica.

O PIBID mostrou-se muito importante para a formação dos licenciandos investigados; segundo estes, promove a perspectiva de conhecer e se reconhecer na profissão de professor, apesar das diversas dificuldades que fazem parte do contexto acadêmico, conforme relatado

pelos pibidianos, tais situações que são reconhecidas como alheias as responsabilidades do professor, como as questões físicas e o ambiente das escolas públicas, mas que estão ou deverão estar presentes na perspectiva da cotidianidade nesta sociedade. Neste caso, o PIBID possibilita o entendimento sobre o que os estudantes irão enfrentar no exercício da sua profissão, criando identidades docentes, que podem trazer novas formas de se trabalhar o conhecimento no espaço escolar com possível superação da desmotivação de muitos professores em exercício.

Enquanto programa de governo responsável por melhorar a qualidade de formação docente, consideramos que na licenciatura em Química, este tem mostrado resultados positivos, não apenas por proporcionar as experiências dos licenciandos nas escolas “reais”, mas também por proporcionar novos conhecimentos teóricos, como o aprendizado de novas teorias como a PHC. Entretanto, como o programa não se estende a todos os estudantes da licenciatura, os demais licenciandos do curso só poderão ter o mesmo processo de aprendizagem, se for proporcionado pelo professor formador, já que esta teoria não se encontra nas ementas das disciplinas.

Coadunamos com a visão de Locatelli (2018) sobre a formação de grupos de elite dentro dos cursos, pois os alunos que participam do PIBID, de certa forma encontram-se em situação privilegiada; porém, conscientes que vivemos em um país fortemente dominado pelos grandes investidores financeiros, as políticas públicas estão atreladas as questões orçamentárias governamentais e nos últimos anos o investimento em educação, principalmente nas universidades, tem sido deixado à margem das suas reais necessidades.

Concluimos pelos dados apresentados, que a presença da PHC no PIBID consegue fazer com que os alunos percebam que estão sendo formados criticamente, que a partir desta teoria crítica, passam a apresentar propostas de mediação pedagógicas voltadas a estabelecer o conhecimento científico ligado as questões macro estruturantes que vivemos cotidianamente. Os estudantes que se apropriaram da PHC apresentam uma visão de escola e sociedade inter-relacionadas; onde a sociedade que queremos só será possível se acordamos para as questões condicionantes mercadológicas, que nos fazem estar na sociedade que temos, tomando por consciência de como esta se constituiu na história da humanidade.

A compreensão dos princípios da PHC foi importante para a formação de docentes críticos e com processos educacionais transformadores, apesar dos alunos do PIBID não atuarem como professores regentes em sala de aula, eles construíram suas intervenções mediadoras, buscando trazer elementos da PHC, por acreditarem que esta teoria proporciona novas formas de compreensões para o conhecimento científico.

A partir dos conhecimentos adquiridos no PIBID sobre a PHC, os pibidianos conseguem enxergar que estão sendo preparados como docentes críticos, não especificamente pelas disciplinas da licenciatura, mas por que o PIBID tem servido para instrumentalizar os estudantes; não apenas com as teorias pedagógicas estruturadas nas bases teóricas do currículo, mas também com a teoria crítica PHC, a fim de que possam atuar nas escolas públicas, não apenas reproduzindo mais do mesmo, e sim apresentando e sendo apresentadas, as questões objetivadas no âmbito da práxis.

Ensejamos dessa forma, contribuir com novas perspectivas de formação docente e do processo de ensino-aprendizagem, por entendermos que estes sejam direcionadas para uma perspectiva crítica, a partir da inserção de teorias críticas no currículo como a PHC, por permitir que os alunos tenham uma visão mais ampla da sociedade, seu papel social e do papel social da escola. Assim, a partir da apropriação destes princípios, possamos almejar melhores condições para os processos educacionais, para que este signifiquem mudanças possíveis e realizáveis.

Ressaltamos que não acreditamos ser a PHC a única teoria crítica que deve ser apresentada aos licenciandos durante a sua formação, mas consideramos que a presença desta teoria crítica no percurso acadêmico, pode proporcionar novos caminhos formativos na perspectiva da emancipação humana e política; por isso apontamos que a mesma faça parte do conhecimento teórico dos licenciandos. Compreendemos como importante, que o professor se sinta pertencente a uma determinada classe social, a qual tem interesses específicos e uma visão de mundo própria, pois o mesmo como “trabalhador da educação, não é autônomo, está vinculado a um determinado grupo social e, consciente ou inconscientemente é “intelectual” de alguém” (ZANELLA, 2003, 259). Por isso acreditamos que no estofado das teorias críticas, a proposta da PHC se apresenta em favor de uma sociedade transformada, para a superação da exploração do homem pelo homem e por mudanças pela socialização das bases produtivas.

Entendemos que a mudança no currículo da licenciatura em Química, tenha servido para novas significações de identidades dos licenciandos, uma vez que a formação acadêmica para a licenciatura já se encontra muito diferenciada da formação para o bacharelado; mas apontamos que este sujeito, precisa sentir que além de transformado em sujeito cognoscente, seja também um agente transformador; por isso, acreditamos que a mudança curricular deve prezar não apenas pela superação da dicotomia teoria-prática, mas de promover uma formação acadêmica que almeje novos caminhos de libertação para o homem de forma consciente, a partir dos conhecimentos que estão sendo apresentados. Conforme esclarece Saviani (2012, p.81).

trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem.

Por compreendermos que as pesquisas não se encerram em si mesmo, acreditamos que o PIBID/Química possa ser locus de novas pesquisas quanto as diferentes apropriações teóricas destes alunos; quanto às questões de experiências vividas neste programa ou a impressão destes sobre o programa após sua formação; acreditamos que seja importante também realizar novas investigações, sobre o não uso desta teoria crítica por outros alunos do programa PIBID/Química ou ainda, pesquisas que versem sobre a compreensão dos alunos sobre a PHC ao longo do programa, com a finalidade de reconhecer a existência de algum processo impeditivo ou alguma situação teórico-metodológica desta teoria que não esteja sendo bem assimilada pelos licenciandos do PIBID/Química. Consideramos também como importante realizar pesquisas também com os egressos do PIBID deste curso, de forma a trazer novos elementos quanto a esta formação docente; com os egressos da licenciatura em Química da UFBA na perspectiva de trazer novos conhecimentos sobre o perfil destes profissionais formados e também com os professores formadores, como forma de contribuir para melhoria no currículo de formação.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, Fernando Luiz. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. 1. Ed., São Paulo: Moderna, v. 88, 2016.
- ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Ação pública no Brasil (1500-1889): história e legislação**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.
- \_\_\_\_\_, **História da instrução pública no Brasil (1500- 1889): história e legislação**. Trad. de Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC, 1989.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Currículos da Escola Normal Paulista (1846-1920): Revendo uma Trajetória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 76, n. 184, p. 665-689, set. dez. 1995.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29**. 2006, Caxambu. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: ANPEd, 2006. CD-ROM.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10**, 2000, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2000.
- \_\_\_\_\_. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação (PUCRS. Impresso), v. 33, p. 06-18, 2010.
- ANUNCIACÃO, Barbara C. Pinheiro. Reestruturação Curricular no curso de formação de professores de química: construindo uma identidade docente. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2011, Campinas. VIII ENPEC, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Ensino de química na perspectiva histórico-crítica: análise de uma proposta de mediação didática contextual na educação do campo**. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil no século XX: o desafio da educação. **História da Educação**. 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, p. 196, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, Fernando. de. **A cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Brasília: Unb, 1996.
- AZEVEDO, Rosa. O. Marins. et al. Formação Inicial de Professores da Educação Básica no Brasil: Trajetórias e perspectivas. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, nº37, p.997-1026, set/dez. 2012.
- BACZINSKI, Alexandra V. de M.; PITON, Ivania M.; TURMENA, Leandro. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line** - Campinas, n. 31, p. 142-

152, 2008. Disponível em [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11_31.pdf). Acesso em 10 de set. de 2018.

BACZINSKI, Alexandra V. de M. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994): legitimação, resistências e contradições**. Campinas: Autores Associados, 2011.

BALÃO, Regina. **Curso de formação de professores primários: vida e morte, a experiência de uma escola estadual - 1964-2004**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), 2011.

BALZAN, Celso Sidinei. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Estado e Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Cascavel, 2014.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. **Obras Completas de Rui Barbosa. vol. IX. 1882. Tomo I**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942, p. 154. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168784>. Acesso em 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Discursos parlamentares (Câmara dos Deputados). **Obras completas. v. VI e VII, tomo I**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1945. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168784>. Acesso em 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Discursos parlamentares. Centenário do Marquês de Pombal. O desenho e a arte industrial. **Obras completas. v. IX, tomo II**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168784>. Acesso em 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. **Obras completas. v. X, tomo I ao IV**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168784>. Acesso em 1 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Reforma do Ensino Secundário e Superior. **Obras completas. v. IX, tomo I**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168784>. Acesso em 1 jul. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977.

BARRETTO, Elba S. de Sá. Políticas de Formação Docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.20, n.62, p. 679 – 702, jul./set. 2015.

BASSO, Silvia Eliane de Oliveira. **O Debate Sobre a Educação no Segundo Reinado e a Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879**. 2005. Tese de Doutorado. Dissertação de Mestrado (Universidade Estadual de Maringá). Maringá. 2005.

BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968, 25 anos depois. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n.26, out. 1994.

BONTEMPI JR, Bruno. Do Instituto de Educação à Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 142, p. 188-207, 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica na Modalidade Presencial – **Manual Operativo**, 2013 Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/ManualOperativoPARFOR-mar13.pdf> Acesso:1 Jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma do ensino primário, secundário e superior no município da Corte em todo o Império.** Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1879.

BRASIL. **Relatório de Primeiro Ano. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. 2008.** Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em 17/07/2018.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 15**, de 13 de dezembro de 2005. Brasília, DF: SEED, 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1**, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: SEED, 2006.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Pibid.** Educação básica. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação. **Portaria MEC n. 1.306 de 02/09/1999**, resultante da homologação do Parecer CNE/CP n. 99, de julho de 1999, publicado no DOU 03/09/1999, Seção 1, p. 12.

\_\_\_\_\_,Ministério da Educação. **Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Parecer CES/CNE n. 583/2001**, homologação publicada no DOU de 29/10/2001, Seção 1, p. 87.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, E. Estado da arte sobre a formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPEd, 1990-1998. **22ª Reunião Anual da ANPEd.** 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**– Brasília : Ministério da Educação, INEP/ANPEd, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: INEP/ANPEd, 2014.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola, **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 300-307, maio/ago. 2007.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Serviços: Banco de teses. Disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Conheça a CAPES: Histórico**. Conheça a CAPES 2006. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CAMARGO, Sílvio C. **Trabalho imaterial e produção cultural: a dialética do capitalismo tardio**. São Paulo: Annablume, 2011, 184p.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Imaterial e Produção Cultural: a dialética do capitalismo tardio**. (Tese de Doutorado). Campinas, IFCH/Unicamp, 2009. 212 ps.

CAMPOS, Claudinei José G.. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista brasileira de enfermagem**, 2004.

CARVALHO, Carlos Leôncio de. Decreto 7.247 - Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. In: **BARBOSA, Rui. Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Obras Completas. v. IX, tomo I, Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, 1942. p. 273-303.

CASTILHO, Denis. Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Disponível em: <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/02/reforma-do-ensino-medio-desmonteeducacao-inercia.html>. Acesso em: 12 abril 2018.

CARDOSO, Mario Mariano Ruiz. **Catarse e educação: contribuições de Gramsci e o significado na Pedagogia Histórico-Crítica**. (dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSCar – Sorocaba, 2014. 217 f.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin; **Educação superior: conceitos, definições e classificações** / Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. 54 p.

CORBUCCI, Paulo Roberto; et.al.. Evolução da educação superior privada no Brasil: da reforma universitária de 1968 à década de 2010. **Radar**, Brasília, n. 46, p. 7-12, ago. 2016.

COSTA, Izabel Maria V. **Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a Escola Normal, 1836 a 1862**. 1988. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 1988.

CROTTY, M. **The foundations of social research: meaning and perspective in the research process**. London: Sage, 1998. p. 66-111.

DALBEN, Angela. I. L. F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, v. 4, 2010.

DARCOLETO, Carina A.S. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. In: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação [online]**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, pp. 93-114. ISBN 978-85-7798-211-0.

DE FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Qualificação da educação básica e licenciaturas: As recentes iniciativas da união. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 15, n. 29, p.13-31, jan./jun. 2009.

DE SOUZA CORRÊA, Shirlei; DE OLIVEIRA GARCIA, Sandra Regina. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 604-622, 2018.

DERISSO, José Luis; DE CÁSSIA DUARTE, Rita. Crítica ao ideário neoliberal na educação: precarização e descaracterização da escola pública paulista. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 4, p. 1169-1185, 2017.

DE PÁDUA RIBEIRO, Márden. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

DE SOUSA, Robson Simplicio; GALIAZZI, Maria do Carmo. A Categoria na Análise Textual Discursiva: sobre Método e Sistema em Direção à Abertura Interpretativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 514-538, 2017.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

DIAS, Paulo Vergílio M.. **Economia Política da Educação de Massas: A Escola Pública como Condição Geral de Produção do Capital**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010, 217p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

\_\_\_\_\_. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (ufsm)**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

\_\_\_\_\_.As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

DOS SANTOS, Tais Andrade. **Diretrizes reestruturadoras das licenciaturas no Brasil: reflexões sobre um currículo de transição do curso de Licenciatura em Física**. Dissertação de Mestrado- Educação para a Ciência – FC, UNESP, 2018, 345p.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** 1ªed., I. reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria historicocrítica da formação do indivíduo.** 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a pedagogia histórico-crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 7, n. 1, p. 8-25, 2015.

ENGELS, Frederick. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: Antunes. R. (org.) **A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels.** São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: Vania C. da Motta; Larissa D. Pereira. (Org.). **Educação e Serviço Social: subsídios para uma análise crítica.** 1ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 159-185.

\_\_\_\_\_, (Org.) **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara – SP: Junqueira e Marin, 2014. v. 1. 288p.

\_\_\_\_\_. Formar o mestre na universidade: a experiência paulista nos anos de 1930. **Educação & Pesquisa**, vol. 27, nº 2, jun/dez 2001, pp.247-259.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p.531-541, set./dez. 2007.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015.

FADIGAS, Joelma. C.. A Licenciatura em Química na Bahia: reflexões sobre o Processo de Formação Inicial. In: Floricéa M. Araújo; Joelma. C. Fadigas; Yuji N. Watanabe. (Org.). **Professores de Química em Formação: contribuições para um ensino significativo.** 1ed. Editora da UFRB, 2016, v. 1, p. 153-182.

\_\_\_\_\_, **Uma contribuição para a história da institucionalização da Licenciatura em Química no Brasil: o caso da Universidade Federal da Bahia**, Tese de doutorado, Universidade do Minho/Portugal, 261 p., 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et.al. (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.

FAUSTO, Boris; FAUSTO, Sergio. **História do Brasil.** São Paulo: Edusp, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de educadores no Brasil: da Colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro; Brasília: UFRJ; INEP, 1999.

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Bernardete A. Gatti; Marli E.D.A. André; Nelson A.S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018

FEITOSA, Raphael A. **O currículo como Mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em ciências biológicas**. 2014. 265f. – Tese (Doutorado) – UFC, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação numa perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 12, n. 26, p. 635-646, 2008.

FERREIRA Jr., Amarilio. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010, 125p.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**, v. 18, n. 36, 2012.

FLECK, Amaro. O que é Teoria Crítica? In: **Princípios Revista de Filosofia**. Natal, v. 24, n. 44, Maio-Ago. 2017, p. 97-127.

FREITAS, Helena C. Lopes de et al. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf> Acesso em: 30 agosto 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Fundamentos Científicos e Técnicos da Relação Trabalho e Educação do Brasil de Hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 241-288.

FRIGOTTO, G. **A reforma do Ensino Médio do (des) governo Temer**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turnodecreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em: 30 jan. 2018

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011.

FRIGOTTO, Gaudencio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 509-519, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Cadernos de Formação, 5).

GAMA, Carolina N; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 521-530, 2017.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar**, v. 2, n. 02, 2014. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>, acesso: 30 maio 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília-DF: Líber livro, 2005.

GATTI, Bernadete A; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília- UNESCO, 2009. 294 p. ISBN: 978-85-7652-108-2

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina M.R. (orgs.) Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas **São Paulo: FCC/DPE**, 2009. 158p. (Coleção Textos FCC).

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, Editora UFPR, p. 51-67, out./dez. 2013.

GERALDO, Antonio Carlos H. **Didática de Ciências Naturais na Perspectiva Histórico-Crítica**. 1. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2009. v. 1. 170p.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: (1964 - 1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 297 p.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985 : um estudo sobre a política educacional. 1990**. 444f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251894>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?**, Tese de doutorado, 2016, 247 p., Faculdade de Educação/ USP, 2016.

GOES, Graciete Tozetto. Programa de Bolsa de Iniciação à Docência: Teses e Dissertações em Análise. **Criar Educação**, 2016.

GONZALEZ, Izadora M.; CUNHA, Maria Bernadete M.. Desafio da formação de professores na realidade escolar: contribuições do PIBID química para sua superação. In: **XVIII ENDIPE**, 2016, Cuiabá.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GUSMÃO, Joana Buarque de. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista brasileira de estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013..

HAUSCHILD, Cristiane Antonia. **Características docentes e ações formativas necessárias ao desenvolvimento profissional na iniciação à docência em matemática no âmbito do PIBID**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUC/POA, 2016 p.164.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: cengage Learning, 2013. 135 p.

HOPER Estudos de Mercado. **Análise setorial do ensino superior privado**. Foz do Iguaçu, Hoper Estudos de Mercado, 2012.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995

IANNI, Octavio. A crise dos paradigmas na sociologia: problemas de explicação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 5, p. 90-100, 1990.

Jornada de Iniciação Científica da UNEB (21. 2017: Salvador, BA) **Anais [da] / XXI Jornada de Iniciação Científica da UNEB: Conhecimento, Inovação e Transformação**, Salvador de 24 a 26 de outubro de 2017. -Salvador: EDUNEB, 2017. 551p

INEP, **Educação Superior Brasileira : 1991-2004**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

KASPCHAK, Marilene. **Contribuição da pedagogia histórico-crítica no processo de formação docente-discente**. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

KASPCHAK, Marilene; GASPARIN, João Luiz. A pedagogia históricocrítica como instrumento de planejamento docente-Discente. **Jornada Histedbr**, Faculdade de Educação, Unicamp, 2017 Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo\\_simposio\\_5\\_500\\_.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/5/artigo_simposio_5_500_.pdf)>. Acesso em: 1 de maio de 2018

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro, 1999.

KUENZER, A. O trabalho e a formação do professor da educação básica no MERCOSUL/ CONE SUL. In: TRIVIÑOS *et al.* **Trabalho e a formação do professor de educação básica no MERCOSUL/ CONE SUL**. Florianópolis, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim técnico do SENAC**, v. 30, n. 3, p. 81-93, 2017.

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana Soares. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações produzidas em um mestrado em educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, jul./dez. 2016.

LAVOURA, Tiago Nicola; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia histórico-crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, v. 33, n. 1, p. 345-376, 2015.

LIMA, Fernanda Bartoly G. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Um estudo da concepção política**. Dissertação de Mestrado – UNB, 2012. / Natal : IFRN, 2014. 94 p.

LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da educação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIRA, Alexandre T. do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. (tese de doutorado) 2010. 367f. Universidade Federal Fluminense, Niterói.

LÔBO, Soraia. F.; MORADILLO, Edilson. F. Epistemologia e a Formação Docente em Química. **Química Nova na Escola**, Brasil, v. 17, p. 39-41, 2003.

LÔBO, Soraia. F.. **A Licenciatura Em Química da UFBA: Epistemologia, Currículo e Prática Docente**. Tese de Doutorado, 2004, 268 f Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFBA, 2004.

\_\_\_\_\_. O PIBID-Química: concepções e ações. In: Alessandra S. de Assis; Ana Kátia A. dos Santos. (Org.). **Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2014, v. , p. 39-54.

LOBO NETO, Francisco José. **Leôncio de Carvalho (1847-1912) e a educação imperial**. Trabalho Necessário, v. 10, p. 99, 2012.

LOCATELLI, Cleomar. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 2, p. 308-318, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. História e Historiografia da Educação no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 1, p. 1-20, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei (org). **Crise capitalista e educação brasileira** – Uberlândia, MG : Navegando Publicações, 2016.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 222 p.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**, 2 ed., Rio de janeiro: E. P. U., 2014.

LUKÁCS, Georg. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de ciências humanas**, v. 4, p. 1-18, 1978.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 19 ed. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 292 p. (Coleção Atualidades Pedagógicas), 1984.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade**. Tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1999.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa**, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. (Coleção Educadores).

MACHADO, Suelen Fernanda; TERUYA, Teresa Kazuko;. O Manifesto de 1932 e as repercussões na formação de professores da rede pública de ensino. In: VII JORNADA DO HISTEDBR, 2007, Campo Grande - MS. **Anais da VII Jornada do HISTEDBR**. Campo Grande - MS: UNIDERP, 2007. p. 1-20.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

\_\_\_\_\_, Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 11, n. 1. p. 41-55, 2013.

\_\_\_\_\_, Avaliação Externa e Gestão Escolar: reflexões sobre uso dos resultados. **Revista ambiente educação**, v. 5, n. 1, p. 70-82, jan/jun, 2012.

MAIA, Tatiane C. dos S. da; HOBOLD, Marcia de S.. Estado da arte sobre formação de professores e trabalho docente. **Psicologia da Educação**, n. 39, p. 03-14, 2014.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, 2017.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Seminário Internacional Sobre Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARCELO GARCIA, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

MARIUTTI, Eduardo Barros. **A transição do feudalismo ao capitalismo: um balanço do debate**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP, 2000, 200 p.

MARIUTTI; Eduardo Barros. **Balanço do debate: a transição do feudalismo ao capitalismo**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004, 243p.

MARSIGLIA, Ana Carolina G. . A pedagogia histórico-crítica no contexto da educação brasileira. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2011, Vitória-ES. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória-ES: UFES, 2011. p. 1-13.

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Ligia Marcia. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, p. 97-105, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica: contribuições para a educação brasileira. **SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR**. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, v. 10, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, Dirceu; FASCIO, Miguel. **Instituto de Química - Um breve histórico**. In: Toutain, Lúcia Maria Batista Brandão; Silva, Rubens Ribeiro Gonçalves da. (Org.). UFBA: do século XIX ao século XXI. Salvador: EDUFBA, 2010, v. 1, p. 545-557.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições a luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010 p. 118.

MARTINS, Angela Maria Souza. **Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX**. 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html). Acesso em: 04 jan. 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado do Brasil. **Educação e Sociedade**, 30, n.106. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf>. Acesso em Acesso em 28 setembro 2018.

\_\_\_\_\_. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006.

MARTINS, Fernando José. **Ocupação da Escola: uma categoria em construção**. Cascavel: Edunioeste, 2011. 292p.

MARX, Karl. **O Capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. In <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>

MARX, K e ENGELS. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4ªed. São Paulo, Hucitec, 1984. In: <https://www.marxists.org/portugues/index.htm>

\_\_\_\_\_. Para a crítica da economia política. In: **Marx Os pensadores**. Tradução de José Carlos Bruni (et al). 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.103-132.

\_\_\_\_\_, **Sociedade e mudanças sociais**. Lisboa: Edições 70, 1974.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAUÉS, Olgaíses C.; CAMARGO, Arlete M. M. de. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente no período pós-LDB. **Educação em Questão**, Natal, v. 42, n.

28, p. 149-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v42n28.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2018.

MÉLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: o Decreto n. 31 de 29 de janeiro de 1890. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 1, p. 248-260, 2010.

MÉLO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina G. Notas para a História da Educação: Considerações acerca do Decreto nº 7. 247, de 19 de abril de 1879, de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 34, p. 1-12, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, pp.131-150 maio/ago. 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska, BRANDÃO, Zaia (Org.). **Por que não lemos Anísio Teixeira? Uma tradição esquecida**. Rio de Janeiro : Ravil, 1997, 216 p. (Coleção da Escola do Professor).

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libânia N. **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep, MEC dos anos 1950-1960**. INEP, 2008.

\_\_\_\_\_; Regionalização da pesquisa e inovação pedagógica: os Centros de Pesquisas Educacionais do Inep (1950-1960). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 194, 2007.

\_\_\_\_\_, Universidade, pesquisa e educação pública em Anísio Teixeira. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, n.2. abr.-jun., p.669-682. 2012.

MÉSZÁROS, István. **O Desafio e o Fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI** - Tradução de Ana Cotrim e Vera Cotrim - São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital** / tradução Isa Tavares. - 2.ed. - São Paulo, Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria C. **Pesquisa social: teoria e método**. Petropolis RJ, Vozes, ed.21, 2002.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 137-148.

MINTO, Lalo Watanabe. **A Educação da "Miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. 322 fls. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, v. 1, n. 1, 2005.

MORADILLO, Edilson F. de. **A dimensão prática na licenciatura em química da ufba: possibilidades para além da formação empírico-analítica**. 267f. Tese (Doutorado) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

MORADILLO, Edílson F; DA ANUNCIACÃO, Bárbara C. P.; PIMENTEL, Hélio O.. Programa de formação de professores de químicaparfor/ufba: breve histórico e referencias teórico-metodológico. **Congreso Universidad, [S.l.]**, 2014. ISSN 2306-918X. Disponível: <<http://www.congresouniversidad.cu/revista/index.php/rcu/article/view/623>>. acesso: 20 mar. 2018

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa e a educação brasileira: os pareceres de 1882. **Cadernos de História da Educação**, v. 12, n. 1, 2013.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira República**, DPA Editora, Rio de Janeiro, RJ. 2001.

NASCIMENTO, Alessandra Santos. **Fernando de Azevedo: dilemas na institucionalização da sociologia no Brasil. São Paulo: Cultura Acadêmica**, 2012. (Coleção PROPG Digital - UNESP). ISBN 9788579833045.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. **A Primeira Escola de professores dos Campos Gerais-PR**. 2004. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP- Faculdade de Educação, 2004.

NASCIMENTO, Maria Isabel M. et.al. O império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval, 2006.

NÓVOA, Antônio. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. **Formação de professores. São Paulo: UNESP**, p. 19-39, 1998.

NÓVOA António (Org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

NUNES, Antonietta d'Aguiar. Educação na Bahia no séc. XIX: algumas considerações. **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia** n. 93, p. 165-203, jan/dez 1997.

\_\_\_\_\_. A instrução pública nas leis orçamentárias provinciais baianas: 1835 -1889. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 2., 2002, Natal. **Anais...** Natal, nov. de 2002.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a Educação na Bahia no Período Regencial. **Revista Estudos Acadêmicos**, Salvador, ano 5, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação na Bahia durante a primeira república. **Revista do Instituto Geográfico Histórico da Bahia** nº 96, p.219-252, 2001.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: Edusf. 2000.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 5-18, Apr. 2001.

OBARA, Cassia E. **Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química**. 167f.. Dissertação (Mestrado). Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, 2016.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 08 abril 2019.

OCDE, Education at a Glance (EAG), Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 2016.

OLIVEIRA, Marcus A. A Pedagogia Moderna e a Aritmética do curso primário brasileiro: o ensino com e pelas coisas. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 3, n. 2, p. 9-21, 2015.

\_\_\_\_\_. A pedagogia moderna no Decreto de Leôncio de Carvalho e no Parecer/Projeto de Rui Barbosa: que Aritmética ensinar na escola primária. 2º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, **Anais...** Bauru/SP, 2014.

OLIVEIRA, Maria Cristina R; SALAZAR, Deuzilene M. Experimentação didática no ensino de química numa perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–IX ENPEC Águas de Lindóia, SP–10 a, v. 14, 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso (organizador). **Pedagogia Cidadã-Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP e Santa Clara Editora, 2005.

\_\_\_\_\_, A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC. **Caderno de formação: formação de professores-educação cultura e desenvolvimento-História da Educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PALUMBO, Denis. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

PARANÁ, Edemilson. Adorno, Habermas, Honneth: uma genealogia da contradição capital-trabalho nas três gerações da Teoria Crítica. **SER Social**, v. 18, n. 38, p. 177-201, 7 nov. 2016.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 162 p.: il. – (Coleção Educadores).

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

PEREIRA, Joao Junior B. J.; DE SOUZA FRANCIOLI, Fatima Aparecida. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 2, p. 93-101, 2012.

PEREIRA, Francisco. **A Miséria do Direito: Ordem jurídica, Dominação e Pensamento crítico**: LeMarx, 2ª Edição revisada, 2015

PINHEIRO, Bárbara C.S. **A pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências**. Appris, 2016, 210p.

PINHEIRO, Bárbara C.S., SANTOS, Jailson, Sub-Projeto PIBID/Química, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Pibid. Educação básica. Brasília, DF, 2017.

PIRES, Marília Freitas de C.. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Campinas : Autores associados, 2003. 297 p. (Memória da educação).

ROCHA, João Augusto de Lima. **Anísio Teixeira e a cultura: subsídios para o conhecimento da atuação de Anísio Teixeira no campo da cultura**, EDUFBA, 2014, 349p.

ROCHA, Marlos B. M. da. O Decreto Couto Ferraz num contexto de transformação da res publica. Comunicação no **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da educação no Brasil (1930/1973)**. 36.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 279p.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, 12(37), 905-924, 2012.

\_\_\_\_\_. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, v.37, p.905 - 924, 2012.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa**, Blumenau, v.8, n.2, p. 479-499, mai./ago. 2013.

SÁ, Carmen Silva da S. SANTOS, Wildson. L. P. Carência de Professores de Química: Faltam cursos, salário ou identidade de curso? Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. **Anais...** Campinas, SP: UNICAMP, 2012.

SÁ, Carmen Silva da S; SANTOS, Wildson. L. P. Constituição de identidades em um curso de licenciatura em química. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 315-338, 2017.

Sá, Carmen. S. S. **Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química**. 2012. 302p. Tese (Doutorado em Educação) – UNB, 2012.

SÁ-SILVA, Jackson R.; DE ALMEIDA, Cristóvão D.; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos; In: BARBOSA, Maria Ligia de O. (org.), **Ensino superior: expansão, diversificação, democratização**, Rio de Janeiro, 7 Letras, 2013.

\_\_\_\_\_. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo, Hucitec/Fapesp. 2000.

\_\_\_\_\_. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Ensino Superior Unicamp**, 4: 28-43. 2011.

SANTOS, César Sático. **Ensino de ciências: abordagem histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados. 2005.

SANTOS, Lays R.B.M. M dos; BARROS, Surya A.P. Estado da arte da produção sobre história da educação: o negro como sujeito na história da educação brasileira. **Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil**, 2012.

SANTOS, Wilson da S. **O Liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública**. 2006. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade Educação, Campinas, SP, p.282, 2006.

SAVIANE, Demerval et. al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 203p, 2004.

\_\_\_\_\_. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados; 2008.

\_\_\_\_\_. **A Nova Lei da Educação (LDB): Trajetórias e Limites**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

\_\_\_\_\_. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS– Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

\_\_\_\_\_. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS - “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”, 7, 2012, Campinas. **Anais Eletrônicos...** Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Mesa Redonda.

\_\_\_\_\_. Ética, educação e cidadania. **Philos: Revista Brasileira de Filosofia no**, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 15.ed. Campinas:Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Contribuições da Filosofia para a Educação. **Em Aberto**, Brasília, v.9, n.45, jan/mar. 1990.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 4. ed 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. **IV Congresso Brasileiro de História da Educação – UNICAMP**, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval et al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, ANPED - v.12 - n.34, pp.152-165 2007.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. 184p.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, J.C.(Org.) **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.

SEVERIANO, Antônio J.. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 2, p. 65-71, Jun 2000 . <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: Mar. 2018.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil—1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, p. 314-341, 2015.

SILVA, Andréia F. da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ: [s. n.], Faculdade de Educação, 2004. 392p.

SILVA, Jose Luis et.al. A dimensão prática na licenciatura em química. In: ECHEVERRÍA; Agustina R.; ZANON, Lenir B. (Org.). **Formação superior em química no Brasil - Práticas e Fundamentos curriculares**. Ijuí: Unijuí, 2010, v. 04, p. 93-118.

SILVA, José Luis de P B; ROQUE, Nídia F. Ordens de Transposição Didática. In: **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Bauru, SP. 25-29 de Novembro 2003. **Anais IV ENPEC**. 2003.

SILVA, Marcos. **História da educação brasileira**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2009.

SILVA, Solange M. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como uma política pública de formação de professores: aprendentes e aprendizagens do processo formativo.** 133 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste. 2016.

SOARES, Maria Susana A.. (Org). **A Educação Superior no Brasil.** Porto Alegre: UNESCO, 2002.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis,** RJ, Paz e Terra, 1977.

STEPHANOU, Maria et. al. **Histórias e memórias da educação no Brasil.- Vol. II - Século XX.** Petrópolis: Vozes, 2005, 440 p.

STRIEDER, Roseline .B. **Abordagens CTS na educação científica no Brasil: sentidos e perspectivas.** Tese de Doutorado em Ciências/Ensino de Física - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SWEEZY, Paul et al. **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. TAKAHASHI, K. Uma Contribuição para o Debate. In: SWEEZY, P. **A Transição do Feudalismo para o Capitalismo.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TAFFAREL, Celi N. Z.; et.al. A perspectiva da formação docente: Analisando reivindicações históricas e propondo táticas superadoras. **Universidade e Sociedade,** Brasília, ano XXII, n. 51, p. 60-73, mar. 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.** 2000, n.14, pp.61-88. ISSN 1413-2478.

TEIXEIRA, Anísio; FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; BRITTO, Jader de Medeiros. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 1998. 187 p.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. Educação científica e movimento CTS no quadro das tendências pedagógicas no Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 3, n. 1, 2003.

THERRIEN, Jacques. Autonomia, saber da experiência e competência no contexto da ética do trabalho docente. In: Antonia Dalva França Carvalho. (Org.). **Conversas pedagógicas: reflexões sobre o cotidiano da docência.** 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 43-54.

\_\_\_\_\_, Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: Dalben, A.; Diniz, J.; Santos, L.. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v. 1, p. 307-323.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. **Serviço Social e Sociedade,** v. 116, p. 725-742, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A contribuição da Sociologia da Educação para a compreensão da educação escolar. In: PINHO, Sheila. Z.. (Org.). **Cadernos de Formação:**

**Formação de Professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento.** Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 3, p. 53-67.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação.** Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário G. **História da profissão docente no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 2009.234p

VICENTE, Marcelina. F. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – e a formação inicial de professores.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente, SP, 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2005. 142 p.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, 2013.

\_\_\_\_\_; Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal, 1932-1937. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v.77, n.185, p.239-258, jan./abr. 1996.

\_\_\_\_\_; **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937).** Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

VYGOTSKI, Lev S. Obras escogidas. **Tomo IV.** Madri: Visor, 1996.

XAVIER, Libânea Nacif. Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 70-86, Jan. 1998. Acesso: 01 Abril 2018.

ZANELLA, Jose Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2003. 313 p.

ZANLORENZI, Maria Josélia; SANDINI, Sabrina P. Política docente: formação de professores e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. In: **XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Curitiba, PR, 2017. p. 4209-4220.

ZAVADSKI, Kelly Cristina; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A atuação do psicólogo escolar no Ensino Superior e a formação de professores. **Psicologia USP**, v. 23, n. 4, p. 683-705, 2012.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisador responsável o (a) aluno (a) TEREZA CRISTIANE SOUZA DA CRUZ de pós-graduação a nível de mestrado da Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana, que pode ser contatado pelo e-mail [ttcristiane41@gmail.com](mailto:ttcristiane41@gmail.com) e pelo telefone (71) 98891-2276. Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, pretendendo, por parte do(a) referido(a) aluno(a) a realização de uma pesquisa para desenvolvimento de uma dissertação de mestrado intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação de professores de Química: o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) Química em Questão”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos só serão divulgados para fins acadêmicos, com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. O aluno providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

---

Assinatura

Salvador, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.