

## O PIBID À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UM ELO CRÍTICO-FORMATIVO<sup>1</sup>

**André Henrique Bozejewski Pereira**

Centro Universitário Internacional UNINTER  
bozejewskia@gmail.com

**Desiré Luciane Dominschek**

Centro Universitário Internacional UNINTER/UNICAMP  
desire.d@uninter.com

### RESUMO

Este trabalho tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Como metodologia, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, tendo como principal base teórica Dominschek e Alves (2017), Gatti (2010, 2014), Saviani (2013, 2018, 2019) e Severino (2016). Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca das implicações didático-metodológicas na própria escola, seus recursos e a íntima relação entre a teoria e a prática. Portanto, corrobora com a perspectiva defendida pelo professor Saviani na medida em que incorpora ao PIBID a luta por uma educação contra hegemônica, crítica, metodologicamente coerente, significativa e revolucionária.

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

<sup>1</sup> Este trabalho é um recorte de pesquisa já apresentada em eventos do PIBID e de Iniciação Científica em 2021 e 2022 (Cf. PEREIRA; DOMINSCHKEK, 2021), contendo uma ampliação de sua fonte documental através de relatórios e conceitos.

## Introdução

Em 2007 nasce o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como principal objetivo a valorização da formação inicial docente, proporcionando uma maior integração didático-pedagógica, apropriação metodológica, aproximação com as escolas da Educação Básica, a compreensão da realidade do sistema educacional brasileiro e uma teoria e prática (práxis) educativa mais significativa e qualitativa, dimensionando um maior amparo crítico (GATTI, 2014; DOMINSCHEK; ALVES, 2017).

Nessa perspectiva, tanto os objetivos do PIBID quanto a apropriação do licenciando no contexto escolar se articulam com os pressupostos didáticos, metodológicos e educacionais da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida pelo professor Dermeval Saviani, a saber: *prática social* como ponto de partida, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e *prática social* como ponto de chegada (SAVIANI, 2018).

Assim, o presente trabalho, a qual tem origem na Iniciação Científica, no Projeto “Impactos do PIBID e à Docência”, ligado ao Grupo de Pesquisa História, Educação, Sociedade e Política – GHESP, junto à participação do autor no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, analisou as aproximações entre o PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica. Desse modo, objetivou-se relacionar os cinco passos preconizados pela referida pedagogia com o processo de ensino-aprendizagem do licenciando e do professor no PIBID.

## Metodologia

Assim, para responder ao objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental dos relatórios produzidos pelos estudantes do PIBID entre 2018 e 2020 para ilustrar alguns pontos (aval obtido através do Comitê de Ética do Centro Universitário Internacional UNINTER, número 46094021.0.0000.5573).

## PIBID e a pedagogia histórico-crítica

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

Nesse raciocínio, a Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto concepção pedagógica pautada na “[...] transformação da sociedade e não sua manutenção” (SAVIANI, 2013, p 80), alicerçada em uma metodologia com vínculo e mediação entre educação e a prática social (SAVIANI, 2018), possibilita compreender as diferentes dimensões da realidade escolar e suas contradições; a relação entre teoria e prática, de forma coerente, qualitativa e crítica; entre educação e política; a importância da apropriação dos conteúdos escolares e a mudança dos próprios agentes sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

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

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

Sendo assim<sup>2</sup>, o PIBID possibilita o ingresso ao ambiente escolar dos estudantes em sua formação inicial e de maneira significativa, destoando das abordagens presentes em estágios obrigatórios contidos nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (GATTI, 2010).

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

“É de suma importância para o desenvolvimento do projeto, a compreensão do sentido de iniciação à docência, que não se confunde com visões limitadas que a associam a treinamento, imitação, instrumentalização ou ações assistencialistas. O desenvolvimento do projeto parte de uma compreensão mais ampla e aprofundada de iniciação à docência que envolve: **a aproximação e compreensão da escola, tomando-a como objeto de reflexão, questionamento, investigação e intervenção; apropriação das formas de pensar e agir da escola; compreensão de sua cultura e seus referenciais.** Dessa forma, a iniciação à docência não se limita a visitas e práticas localizadas, sem uma interação mais completa com a realidade escolar” (PASSOS, 2014, p. 00814, grifo nosso).

---

<sup>2</sup> Neste parágrafo, utilizou-se da análise já realizada pelo autor em conjunto com Souza e Dominschek no trabalho “Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica” (Cf. PEREIRA; SOUZA; DOMINSCHKEK, 2020, p. 3-4).

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

Assim, o primeiro momento - **prática social como ponto de partida** – refere-se ao contexto social tanto do professor quanto do aluno. Contudo, estes se encontram em níveis de compreensão diferentes neste início, pois os alunos possuem uma visão “ainda superficial marcada pelas vivências empíricas presas às intenções imediatas” (SAVIANI, 2019, p. 178), ou seja, uma visão sincrética (desordenada; confusa) do processo de ensino. Já o professor tem uma visão sintética (síntese), isto é, possui certa compreensão articulada das múltiplas determinações que caracterizam sua prática social (SAVIANI, 2018).

Dessa forma, os professores do PIBID, por mais que compreendam a dinâmica e os objetivos do Programa; tenham elaborado um planejamento, junto aos demais professores das escolas e a própria instituição universitária, elencado os textos para socialização, os conteúdos a se trabalhar, a participação em eventos, as possíveis datas de encontros, entre outras atividades formativas; não conhecem ainda a turma propriamente, mesmo que tenha participado integralmente do processo seletivo. Portanto, tem uma visão sintética, uma “síntese precária” (SAVIANI, 2018, p. 56). Já os pibidianos não possuem ainda uma “articulação da experiência pedagógica” efetiva (SAVIANI, 2018, p. 57), isto é, uma compreensão clara tanto das relações formativas, sistemáticas e intencionais gestadas no interior do Programa, quanto a sua dimensão da transformação social.

“Iniciei no programa em setembro de 2020 [...] . Realizei minha inscrição, passei no processo seletivo e fiquei bem ansiosa e apreensiva para saber mais sobre. **Com o tempo, pesquisas e as reuniões fui entendendo que se tratava de um programa de iniciação a docência**, financiado pela Capes, afim de aprimorar nossas formações como estudantes de licenciatura através da aproximação da realidade prática de atividades pedagógicas em escolas públicas” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 25, p. 1, 2020, grifo nosso)

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

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

“é necessário se pensar como a escola no tempo presente tem sido refletida, não se limitando ao papel de ler, escrever, operações aritméticas e conhecimentos desarticulados, haja vista como esse espaço tem atingido os sujeitos que compõem. (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 26, p. 10, 2020)

Já o terceiro momento da PHC, a **instrumentalização**, trata-se do processo de assimilação, de compreensão do saber elaborado, erudito, científico, considerando tanto a apropriação do conteúdo quanto sua forma de transmiti-lo (SAVIANI, 2018), onde parte destas atividades balizares compõem o currículo da instituição de ensino, o qual é representado por disciplinas como matemática, português, ciências, artes etc., considerando suas especificidades no processo formativo qualitativo.

No PIBID, esses instrumentos podem ser sintetizados em três eixos principais, os quais norteiam e instrumentalizam as atividades nucleares desenvolvidas no Programa, sendo eles: os encontros formativos, as visitas nas escolas e a participação em eventos. Assim, os **encontros formativos** ocorrem entre os professores Orientadores, professores das escolas participantes e licenciandos, envolvendo momentos de apropriação teórica (leituras dirigidas de textos, artigos, livros), com debates, socializações coletivas e apresentações, desenvolvendo a criatividade, consciência crítica e comunicação dos integrantes; **as visitas semanais na escola** que, com as devidas orientações, oportunizam uma maior experiência com o ambiente educativo, o contato direto com os discentes e suas relações socioemocionais, uma maior prática didático-metodológica, tendo envolvimento com o corpo docente, o setor pedagógico, os agentes escolares, a aproximação com a comunidade, além da elaboração e a realização de projetos junto às turmas; e as **pesquisas e participação em eventos**, promovendo a integração científico-acadêmica, dialogando com a própria sociedade os resultados das investigações propostas no âmbito educativo, articulando a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão (SEVERINO, 2016).

“O projeto proporciona uma visão diferenciada, pois iremos nos formar já sabendo qual área queremos de fato se especializar, seja educação infantil ou a EJA. Com as experiências adquiridas por meio das visitas, quando de fato ingressarmos na área, iremos saber como devemos começar e de que forma deve se portar entre situações variadas, são visitas em escolas, onde realizamos de como funciona na prática e como você quer que funcione, são dias que você analisa as dificuldades e qualidades do dia a dia escolar, para

que assim busque o melhor de si para quando passar pelo mesmo dia a dia” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 13, p.10, 2018).

“aprendi na parte prática as dificuldades que as coordenações e professores tem com certas questões de materiais e divisões de sala” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019).

“as professoras supervisoras e coordenadoras nos trouxeram vários exemplos de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula (nos colocando como alvo dessas dinâmicas), assim suprimindo, parcialmente, a necessidade de termos contato com estratégias que irão nos auxiliar no momento da realização da prática docente” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 14, p. 5, 2020).

“Um ponto positivo que vejo no PIBID é o material que é passado, sempre mostrando o que esta acontecendo, trazendo para nós os acontecimentos atuais” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 23, p. 2, 2020).

“Com as reuniões de formação foi possível compreender , como se caracteriza programa PIBID, a estruturação e o funcionamento da Escola [...] . Com os eventos foi possível interagir sobre diversos temas relacionados a educação e ao programa Pibid. Com as atividades realizadas, foi possível aprender mais sobre fichamentos e artigos científicos e colocar em prática alguns itens mostrados no minicurso das Normas ABNT” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 4, 2020).

O quarto momento da PHC, a **catarse**, refere a um “entendimento” mais claro, consciente, crítico e elaborado sobre um tema/conteúdo/conceito para o indivíduo, alterando a própria visão de mundo através destas incorporações (SAVIANI, 2018). Poderíamos sintetizar esse processo nas palavras transformação e compreensão, pois altera-se direta e indiretamente a relação qualitativa que permeia o significado dos conteúdos, da práxis educativa, de sua inserção sociocultural e política.

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

“Nota-se o quão fundamental é o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência na formação dos licenciandos, no qual ele possibilita suprir as defasagens existentes na graduação, com a prática que muitas vezes apenas os estágios obrigatórios não suprem esta lacuna. **A valorização da formação docente, a realidade do cotidiano escolar e o porquê lutar pela escola pública se evidenciam mais ainda com o programa, além do**

**desenvolvimento crítico e humano.** (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 27, p. 7, 2020, grifo nosso)

“Os princípios articuladores na formação para a docência, existe uma conexão entre teoria e prática, uma integração entre escola básica e instituição formadora, articulação entre ensino pesquisa e extensão e o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. Tudo isso qualifica a formação a educação e isso é possível qualificar com os programas” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 20, p. 2, 2020).

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

“Como futura educadora, hoje é possível ver de uma forma mais nítida a importância da pesquisa, leitura e interpretação dos textos acadêmicos e artigos, **em vista do meu saber quando iniciei ao projeto ao meu saber atual** notei que meu aprendizado ao longo deste ano foi muito grande, fazendo com que eu pudesse melhorar no âmbito acadêmico, em sala de aula com meu aprendizado e também disseminando a pesquisa e sua importância com meus colegas” (PIBIDIANA, RELATÓRIO Nº 2, p. 11, 2019, grifo nosso)

“A interação entre os alunos, a troca de ideias e a apresentação de ângulos diferentes do mesmo tema produz um efeito enriquecedor, oferece argumentações possíveis e formas de apresentar diferentes, **essas novas perspectivas deixam-nos mais à vontade para a apresentação de soluções e explanação de ponto de vista e defesa dos mesmos**” (PIBIDIANO, RELATÓRIO Nº 7, p. 19, 2018)

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

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

Pelo contrário.

Ao utilizar como fundamento a concepção dialética<sup>3</sup>, o professor Saviani elaborou a metodologia da PHC com “momentos **articulados num mesmo movimento, único e orgânico**. O peso e a duração de cada momento obviamente irão variar de acordo com as situações específicas em que se desenvolve a prática pedagógica” (SAVIANI, 2018, p. 60, grifo nosso). Em outras palavras, a referida proposta não concebe um “fazer primeiro isso para depois fazer aquilo”, nem estabelece um tempo fixo para cada momento.

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

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

Nesse sentido, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), tanto o processo de *problematização* quanto a *instrumentalização* também são considerados *práticas sociais*, pois ambos residem na própria realidade, a qual perpassa a dimensão cultural e educativa, isto é, o conjunto de conhecimentos produzidos sistematicamente pela humanidade, englobando os conteúdos escolares. Afinal, só é possível detectar os problemas, bem como os devidos meios para solucioná-los na mediação direta com a realidade:

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

---

<sup>3</sup> “O materialismo histórico-dialético busca explicar o mundo objetivo (fenômenos, processos e objetos) e suas leis para atender a determinadas necessidades sociais. Estas, por sua vez, indicam o ser humano como sujeito primordialmente transformador da natureza, que cria necessidades por meio de sua atividade vital, qual seja, o trabalho. Por isso, esse método do conhecimento estuda os processos da vida real, procurando explicá-los de forma científica e ao mesmo tempo enraizados na prática social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 63).

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

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

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

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

Deste modo, percebe-se a relação orgânica da Pedagogia Histórico-Crítica. Na verdade, essa articulação “orgânica” deve-se justamente à concepção **dialética**, que norteia essa relação didático-metodológica. Tal abordagem, em síntese, considera a totalidade dos fenômenos estudados, integrando suas partes ao todo, compreendendo suas dimensões históricas, sociais, econômica, políticas e culturais, portanto, suas múltiplas determinações, ou seja, a realidade concreta e sua complexidade; elenca categorias chaves para análise e compreensão desta realidade, como a contradição, a temporalidade, a historicidade (gênese, evolução e transformação), o trabalho; considera o homem em uma dinâmica integrada a sociedade, dentro de um contexto histórico maior e determinado, cuja construção é mediada por transformações conjunturais e estruturais (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012).

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

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

## Considerações finais

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

Isto significa dizer que, tanto os pibidianos quanto os professores se apropriaram da realidade educativa através da teoria e prática (práxis) concretas, isto é, as socializações ocorridas entre docentes, estudantes, corpo pedagógico, as diferentes atividades realizadas, os desafios e conflitos, a forma de organização escolar, administrativa, entre outros - compartilhando experiências que contribuíram para reconhecer de forma mais clara as necessidades dos discentes, suas potencialidades e formas de intervenção com diferentes instrumentos pedagógicos, formando-os cidadãos. Em outras palavras, vivencia-se o que o professor Dermeval Saviani conceituou como a especificidade da Educação e da própria escola (SAVIANI, 2013). Daí a implicação didática (melhor contextualização dos saberes, considerando as particularidades de certa realidade) e metodológica (pressupondo uma construção sistematizada desse saber, de forma intencional e com diferentes momentos articulados entre si, complementando o processo de ensino-aprendizagem).

Dessa forma, oportuniza-se, conseqüentemente, a compreensão dos recursos escolares, isto é, sua materialidade, abarcando os espaços da escola, sua infraestrutura, seus objetos (livros, brinquedos, materiais para jogos, etc.), a forma de gestão e direcionamento do ensino, envolvendo suas contradições, desafios e possíveis soluções.

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

Destarte, tanto os docentes quanto os discentes, ao perpassar pelos momentos preconizados pela PHC, constituem uma visão rica e crítica acerca do próprio Sistema

Educativo, da formulação de políticas públicas, das implicações didático-metodológicas na própria escola, assim como a materialidade dos recursos disponíveis, a íntima relação entre a teoria e a prática e uma reflexão mais significativa e consciente sobre a própria realidade.

## REFERÊNCIAS

- DOMINSCHEK, Desiré Luciane; ALVES, Tabatha Castro. O Pibid como estratégia pedagógica na formação inicial docente. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p.624-644, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650626/16839>. Acesso em: 24 de março de 2022.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2019.
- GATTI, Bernadete A. *et al.* **Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41: 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/issue/view/298/6>. Acesso em: 12 de julho de 2022.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2022.
- PASSOS, Carmensita Matos Braga. PIBID e formação docente: construindo possibilidade. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Editora EDUECE, 2014. p. 807-838. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014\\_eve\\_cmbpassos.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/32481/1/2014_eve_cmbpassos.pdf). Acesso em: 24 de março de 2022.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. O PIBID e a Pedagogia Histórico-Crítica: uma reflexão sobre a formação inicial de professores. In: VIII

ENALIC, 8, 2021, [virtual]. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/84880>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. Projeto PIBID e a história da educação: formação crítica. In: XIX Encontro de História da ANPUH-Rio. 19, 2020, [virtual]. **Anais**. Rio de Janeiro; ANPUH-Rio, 2020. Disponível em: [https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600205709\\_ARQUIVO\\_fbb6318a44526377a1782fe4281b9396.pdf](https://www.encontro2020.rj.anpuh.org/resources/anais/18/anpuh-rj-erh2020/1600205709_ARQUIVO_fbb6318a44526377a1782fe4281b9396.pdf). Acesso em: 12 de junho de 2022.