

**DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS NO PIBID:
DESVELAMENTO DA PERDA DE AUTONOMIA DOCENTE
E IMPOSIÇÃO DA ESCOLA CONSERVADORA**

**DEVELOPMENT OF PRAXIS AT PIBID:
UNVEILING THE LOSS OF TEACHING AUTONOMY
AND IMPOSITION OF THE CONSERVATIVE EDUCATION**

**DESARROLLO DE LA PRÁXIS EN PIBID:
DESVELANDO LA PÉRDIDA DE AUTONOMÍA DOCENTE
E IMPOSICIÓN DE LA ESCUELA CONSERVADORA**

Pedro Neves da Rocha¹

Resumo

Neste artigo, compartilhamos vivências e reflexões elaboradas durante um semestre letivo, em um núcleo de biologia, física e química vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em uma cidade do interior paulista. O objetivo deste trabalho consiste em discutir situações-limite desveladas e enfrentadas em campo (cerceamento de autonomia docente e imposição da escola conservadora), com base em referenciais críticos. Por meio de análise dialética de registros memoriais, verificamos que o modelo de funcionamento do Programa consiste em lócus privilegiado para concretização da práxis, superando a imersão constante no cotidiano, para mobilizar coletivamente referenciais teórico-metodológicos que subsidiassem práticas. Finalmente, observamos contribuições à formação praxiológica, e estímulo à reflexão crítica e coletiva dos licenciandos, supervisores e coordenador.

Palavras-chave: Ensino de ciências; Formação de professores; Proletarização docente; Teoria da Cotidianidade; Educação crítica.

Abstract

In this paper, we share experiences and reflections developed during an academic semester, in a biology, physics and chemistry center linked to the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program, in Brazil. Thus, the objective of this work is to discuss limit-situations revealed and faced in the field (restriction of teaching autonomy and imposition of conservative education), based on critical references. Through dialectical analysis of memorial records, we consider that the Program's operating model consists of a privileged locus for implementing praxis, overcoming constant immersion in everyday life, to collectively mobilize theoretical-methodological references that subsidize practices. Finally, we observed contributions to praxiological formation, stimulation of critical and collective thinking by graduate students and teachers.

Keywords: Science teaching; Teacher training; Teacher's proletarianization; Everyday life theory; Critical education.

¹ Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bauru, SP - Brasil. Professor Assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bauru, SP - Brasil. **E-mail:** pedro.n.rocha@unesp.br

Resumen

En este artículo, compartimos experiencias y reflexiones desarrolladas durante un semestre académico, en un núcleo de biología, física y química vinculado al Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia, em Brasil. Así, el objetivo de este trabajo es discutir situaciones-límite reveladas y enfrentadas en campo (restricción de la autonomía docente e imposición de escuelas conservadoras), a partir de referentes críticos. A través del análisis dialéctico de los registros, consideramos que el modelo operativo del Programa consiste en un locus privilegiado para implementar la praxis, superando la inmersión constante en la vida cotidiana, para movilizar colectivamente referentes teórico-metodológicos que subsidien las prácticas. Finalmente, observamos contribuciones a la formación praxiológica, y estimulación de la reflexión crítica y colectiva por parte de licenciandos y profesores.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias; Formación de profesores; Proletarización docente; Teoría de cotidiano; Educación crítica.

1 Introdução

Neste artigo, compartilhamos as vivências e reflexões elaboradas durante um semestre letivo, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em uma cidade do interior paulista. Mais especificamente, focalizamos nas atividades de um núcleo interdisciplinar composto por 1 professor coordenador (autor deste artigo), 3 professores supervisores, de três respectivas escolas estaduais de educação básica, além de 24 estudantes de licenciatura, dos cursos de ciências biológicas, física e química.

Assim, o objetivo deste trabalho é de discutir algumas situações-limite desveladas e enfrentadas em campo. No sentido freireano (Freire, 2011, 2014; Magoga; Muenchen, 2021), situações-limite são condições de dominação a serem desveladas, impostas pela classe dominante e que se mostram como naturais, insuperáveis, embora não sejam. Sua superação ocorre por meio da reflexão crítica e dialógica. Assim, objetivamos discuti-las com base em referenciais críticos, mais especificamente dos conceitos de práxis (Ferreira *et al.*, 2021; Freire, 2011, 2014; Habermas, 1987; Sánchez Vázquez, 2007), perda de autonomia docente (Contreras, 2002; Costa; Rodrigues, 2020; Freire, 2011, 2014; Bastos *et al.*, 2011; Flôr; Trópia, 2018; Rocha, 2023), teoria do cotidiano (Anjos; Duarte, 2017; Patto, 1993; Rossler, 2004) e escola conservadora (Barcellos *et al.*, 2017, Duarte, 2003; Ferreira *et al.*, 2021; Freire, 2011, 2014; Marcílio, 2005).

2 Referenciais teórico-metodológicos

Inicialmente, convém delinear dois conceitos antagônicos: a práxis (imbricamento entre teoria e prática) e a alienação (segregação entre teoria e prática). Para compreendermos melhor o conceito de práxis, nos fundamentamos em Sánchez Vázquez (2007). Segundo o

autor, o conceito anterior de atividade é compreendido como qualquer transformação realizada por um agente na realidade (o que engloba, inclusive, atividades nucleares, moleculares ou biológicas). Entretanto, no caso da atividade humana, ela pode ser racionalizada, premeditada pelo pensamento. Corroborando com a reflexão de Habermas (1987), Gramsci (Ferreira *et al.*, 2021), Freire (2011) e outros autores críticos, essa ação pode ser teleológica: dirigida a um certo fim, como produto da consciência humana que a antecede. Dessa maneira, a práxis consiste, então, na teorização consciente e profundamente fundamentada que antecede e direciona a atividade humana.

Voltando-nos à prática docente, a práxis seria, então, a mobilização profunda e consciente de conhecimentos científicos historicamente construídos e solidificados dentro do campo acadêmico-profissional da educação, pelos professores, para direcionar a atividade didático-pedagógica. O trabalho pedagógico não pode consistir em uma atividade apenas empírica, tácita ou pragmática, nem em uma atividade teórica isolada da sua concretude. Para Freire (2014, p. 24), no contexto educacional “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo”.

Na elaboração de Gramsci (Ferreira *et al.*, 2021), ainda, a educação poderia ter um viés conservador/reprodutor da estrutura social, quando elaborado pela classe hegemônica – interessada, portanto, na manutenção desse status. No contexto da dominação burguesa, o autor aponta para a formação de intelectuais orgânicos, os quais possuem o objetivo de reprodução do modelo social vigente, nas mais diversas áreas. Para além disso, para as classes dominadas, a educação era meramente técnica, com o intuito de formação da mão de obra necessária para expansão do modelo capitalista. Além disso, era alienante, para que se evitasse que ela produzisse seus próprios intelectuais orgânicos, estes responsáveis pela transformação da sociedade, na luta de classes. Desse modo, Gramsci propõe a formação da escola unitária, que visava formar intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Nela, a práxis teria posição privilegiada, pois partiria da ideia de que o trabalho (ou seja, a ação racional teleológica, articulação entre teoria e prática) seria o princípio educativo fundamental.

Nesse sentido, consideramos a práxis como uma categoria essencial nesta discussão por se contrapor às situação-limite encontradas na realidade concreta da escola, durante o desenvolvimento do projeto: a proletarianização. Segundo Contreras (2002), a proletarianização está diretamente relacionada à perda de autonomia. Ou seja, existe um processo de alienação entre o planejamento e a execução da atividade docente; entre teorização e prática. Tal processo trata-se uma estratégia capitalista justamente para manutenção do modelo de sociedade e controle sobre suas formas. A proletarianização manifesta-se também nas condições materiais de trabalho docente. Para o autor, essa condição origina-se na racionalização imposta pelas empresas públicas e privadas, como mecanismo de controle sobre o trabalho e sobre o processo produtivo.

Pautada na ideia de racionalidade técnica (Habermas, 1987), o professor se torna um aplicador heterônomo de propostas pedagógicas formatadas, elaboradas por “especialistas” ou mesmo administradores (Silva, 2016). Outra característica — a desqualificação do trabalho —

materializa-se no sucateamento da formação inicial e continuada de professores, centrada apenas no treinamento, em cursos com carga horária extremamente reduzida, altíssima proporção aluno-professor, em ambientes virtuais sequer com interação síncrona, organizados em vídeos, slides e provas teste.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022 (Brasil, 2022a), houve 571.929 matrículas nos cursos de licenciatura, em instituições públicas, contra 1.097.982 nas instituições privadas – praticamente o dobro. Um agravante desse quadro é o fato de que, no caso das públicas, 18,4% das vagas eram na modalidade de Educação à Distância (EaD), enquanto as vagas a distância contemplaram 88,0% nas instituições privadas.

Por fim, docentes sofrem com perda de controle sobre seu próprio trabalho, por ficarem à mercê de programas e decisões pragmáticas do capital, condicionadas por indicadores de larga escala. Além disso, sofrem com a burocratização, ou seja, os mecanismos de controle sobre as tarefas a serem executadas. Soma-se a esse cenário a individualização da carreira. (Contreras, 2002).

O contexto de proletarização docente pode também ser relacionado com as condições de dominação desveladas por Freire (2011). A desqualificação docente e descentramento de sua autonomia podem ser compreendidos como a condição de ser menos imposta ao oprimido pelo opressor. De acordo com o autor, um dos elementos básicos da relação opressor-oprimido é a prescrição, tal como imposição alienadora. Educadoras e educadores são desvalorizados à medida que são depositos da posição de criadores e considerados meros executores. Assim, surge um vazio a ser preenchido pela sombra do opressor. Inversamente, Freire (2011) considera que, no processo de libertação, o espaço aberto pela expulsão da sombra do opressor pode ser preenchido com a construção de sua autonomia – sempre crítica e coletivista.

Na realidade nacional, Bastos *et al.* (2011, p. 8) indicam que grande parte dos problemas detectados na escola brasileira quase nunca são problemas didáticos, mas “de natureza política, econômica e social, e, portanto, histórica”. Dessa forma, não seria na dita correção dos processos didáticos ou na atividade individual docente que tais situações-limites seriam superadas, mas sim na atuação praxiológica coletiva, no envolvimento político com movimentos sociais e articulações de classe docente. Além disso, os autores ainda atentam ao fato de que diversos problemas da realidade escolar extrapolam a questão educacional, pois relacionam-se a problemas estruturais vivenciados por estudantes e pela comunidade, para além do ambiente escolar.

Já para Costa e Rodrigues (2020), em acréscimo, a proletarização é uma questão complexa, pois envolve aspectos econômicos, sociais, políticos e profissionais. Além disso, relaciona-se com a perda de direitos de participação nas decisões políticas da esfera educacional. Ao contrário, docentes são relegados à função de executores de políticas impostas verticalmente. No período da pandemia da Covid-19, os autores apontam que docentes foram excluídos do processo acerca do ensino. Docentes eram citados apenas em questões referentes ao controle de seu trabalho (em termos como “capacitação”, “treinamentos”, “acompanhamento”).

Costa e Rodrigues (2020) reforçam que a influência do neoliberalismo no Brasil, desde a década de 1990, resultou na submissão do funcionalismo público às mesmas formas de exploração na esfera privada. Ou seja, o professor passa a ser um profissional que vende sua força de trabalho – dessa vez, ao Estado –, tendo sua autonomia destituída. A atribuição de valor ao trabalho segue a lógica capitalista, buscando abstrata e arbitrariamente mensurá-lo por seu tempo de duração e pelo tempo necessário à formação. Esse valor recebido sempre é menor do que valor produzido, o que consiste em uma forma de expropriação de riqueza gerada pelo trabalhador ao seu trabalho.

Mais que isso, como o produto do trabalho educativo é a criação e difusão de conhecimento, o controle sobre este é de interesse das instituições conservadoras. Ademais, outros elementos da proletarianização são a flexibilização e precarização do trabalho docente. A esse respeito, Costa e Rodrigues (2020) consideram que o trabalho é reduzido apenas ao tempo dedicado em uma atividade, excluindo a força de trabalho, os conhecimentos nela envolvidos.

Convergindo com a questão da alienação, julgamos produtivo mobilizar os conceitos de cotidiano e não-cotidiano. Elaborado por Agnes Heller (Anjos; Duarte, 2017; Patto, 1993; Rossler, 2004), a autora marxista focalizou suas reflexões na infraestrutura e na vida cotidiana, de modo a superar distorções estruturalistas do marxismo – estas últimas, que passaram a analisar apenas a superestrutura e o modo de produção como determinantes, afastando-se da dialética entre estrutura e superestrutura. Para a autora, a individualidade é concebida como expressão da pessoa em busca de sua humanização, ou seja, apropriação da cultura humana produzida socio-historicamente (Patto, 1993). Tal expressão se manifesta na vida cotidiana.

De acordo com Rossler (2004), a vida cotidiana é composta pelo conjunto das atividades voltadas para a reprodução da existência do indivíduo, apropriando-se da linguagem, dos instrumentos e costumes de maneira sincrética, tácita. Já a vida não-cotidiana é composta por atividades voltadas para a reprodução da sociedade historicamente, abarcando formas mais complexas de atividade e práxis. Como exemplos, Rossler (2004) e Anjos e Duarte (2017) elencam as ciências, as artes, a filosofia, a moral e a política. Portanto, é o âmbito da não-cotidianidade que contribui para a humanização do indivíduo, compreendida como sua inserção e ação no mundo da cultura mais elaborada em um dado momento histórico. Mais que isso, a atividade não-cotidiana mobiliza conhecimentos complexos e envolve reflexões profundas para tomadas de decisão conscientes.

A vida cotidiana, por sua vez, é compreendida como heterogênea, hierárquica, econômica (pautada na economia de energia, no imediatismo e pragmatismo), baseada em juízos provisórios e probabilísticos. Além disso, tende à ultrageneralização e à imitação e é espontânea. É importante ressaltar que, para Heller, a vida cotidiana é parte necessária e indissociável da existência dos indivíduos. Para darmos conta de todas as realizações necessárias para manutenção da vida, é imprescindível a automatização/otimização de ações e operações a todo momento. Entretanto, quando a vida cotidiana se torna absoluta, quando se cristaliza em todas as ações de uma determinada pessoa, sem a presença da esfera não-cotidiana, ela se torna, então, alienada. Para Heller, a vida cotidiana não é necessariamente alienada ou

alienante, entretanto é bastante propensa a isso – especialmente no contexto da sociedade capitalista, em que a divisão de trabalho propicia a alienação; segregação entre execução e teorização. Retomando a racionalização técnico-instrumental, a burocratização como meio de controle sobre o trabalho é uma das principais estratégias para sua alienação ou fetichização.

A alienação ocorre quando se dá um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente dos indivíduos nesta produção - o indivíduo alienado (indivíduo enquanto particularidade) cria objetivações em si e não realidades objetivas para si. (Patto, 1993, p. 125-126)

Para Rossler (2004), a vida cotidiana no capitalismo possui uma estrutura que cerceia o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos, bem como o pleno acesso a cultura. Anjos e Duarte (2017) adicionam, ainda, que:

O cerceamento ao acesso às esferas não cotidianas de objetivação genérica tipifica alienação, fenômeno este próprio de uma sociedade dividida em castas, onde o que humaniza o indivíduo, ao mesmo tempo, desumaniza os que forem impedidos de se apropriar de tais objetivações. (Anjos; Duarte, 2017, p. 119)

Nesse contexto, o cotidiano pauta-se no pragmatismo e no imediatismo. Ou seja, buscam-se as respostas que demandem o menor gasto de energia possível (em primeira instância na ideação teleológica prévia a uma dada ação). Numa lógica pragmática, o que é “útil” passa a ser considerado “verdadeiro”. Ressaltando mais uma vez que a vida cotidiana não é necessariamente alienante, Heller considera que existe uma dupla possibilidade para ela: alienação ou revolução; com base nas transformações produzidas pelo indivíduo na apropriação subjetiva da cultura. A superação – por incorporação – dessa cotidianidade ocorre, para a autora, quando o indivíduo concentra toda a sua atenção a uma questão, empregando sua individualidade sobre aquela e agindo não arbitrariamente ou automaticamente, mas de maneira reflexiva. (Patto, 1993) Além disso, a apropriação das formas mais complexas de conhecimento humano são imprescindíveis para condução consciente da vida, como apontam Anjos e Duarte (2017). Daí a importância da escola como meio de propiciar a superação da vida presa ao cotidiano – à reprodução alienada da vida imediata – em contraposição a uma escola que justamente reproduza e ratifique essa alienação.

Na história da educação brasileira, em especial, da escola conservadora, é bastante marcante o dualismo, ou seja, a existência de dois sistemas escolares diferentes: um para a elite e outro (ou sua ausência) para o restante da população. De acordo com Barcellos *et al.* (2017), desde 1500 a educação era oferecida de forma diferente para diferentes grupos da sociedade. No ensino jesuítico, vigente até 1759, apenas meninos brancos e alguns curumins – captados com o interesse de propagar a doutrina católica – tinham acesso à escola.

Segundo Marcílio (2005), apenas 0,1% da população era abarcada pelo sistema educacional jesuítico. Os homens brancos tinham como horizonte o ingresso no ensino superior europeu, para ocupação futura de cargos de poder e manutenção da estrutura de classe vigente na colônia. Por outro lado, segundo Saviani (2007), mais de 90% da população tanto do Brasil

colonial quanto da metrópole portuguesa era analfabeta. Mesmo a instituição da Lei de Primeiras Letras, em 1827, não tinha como intuito a emancipação das massas, mas sim o preparo mínimo da mão de obra, que passou a demandar alfabetização e pequenos cálculos nos serviços emergentes. Em paralelo, a elite mantinha acesso a um ensino propedêutico, focado na apropriação cultural e desenvolvimento intelectual, como apontam Barcellos *et al.* (2017).

De acordo com Chasteen (2016), o dualismo ainda se apoia em outro preceito da cultura católica contrarreformista: o antagonismo entre trabalho intelectual e manual. Enquanto as atividades manuais e domésticas eram menosprezadas, apenas o trabalho intelectual seria digno. Portanto, este último era reservado apenas aos colonos brancos, enquanto aquelas eram relegadas aos povos escravizados de ambos os gêneros, e às mulheres brancas – atentando-se ao fato de que estas também possuíam enormes privilégios de governança e acesso à cultura dita “intelectual”.

Novamente, de acordo com Freire (2011), a educação conservadora funciona na lógica da pedagogia do opressor. Dessa forma, seu maior interesse é a reprodução da hegemonia da classe dominante, enquanto a classe oprimida é destituída de seu valor, de sua subjetividade e de sua liberdade. Ao ser colocada na condição de “ser menos” e vislumbrar o modelo do opressor como “ser mais”, a escola conservadora hierarquiza as diferentes culturas e formas de existência. Seu interesse é adequar as classes dominadas à lógica do dominador.

Para Libâneo (2012), atualmente, o dualismo da escola brasileira estrutura-se da seguinte maneira: de um lado, a escola do conhecimento, da aprendizagem e da apropriação das tecnologias para as elites; do outro, a escola do acolhimento e da integração social, da assistência e do apoio aos pobres. De acordo com o autor, esse modelo intensificou-se após as reformas educacionais implementadas na década de 1990, sob a ideologia neoliberal. Por terem sido financiadas por órgãos multilaterais, como o Banco Mundial, também chamado de Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), tais reformas seguiram uma cartilha elaborada por eles. Segundo Altmann (2002, p. 79), o BIRD defendia o “uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – e fornecimento dos serviços básicos aos pobres”. Com relação ao modelo educativo às massas Libâneo (2012) aponta que:

[...] o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. (Libâneo, 2012, p. 23)

Assim, trata-se de uma forma de ensino esvaziada de seu potencial emancipatório. Em contrapartida, o autor (Libâneo, 2012, p. 26) defende uma forma de educação que vise “à formação cultural e científica, isto é, ao domínio do saber sistematizado mediante o qual se promove o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como condição de assegurar o direito à semelhança, à igualdade”.

Nos últimos anos, essa condição tem se acentuado na forma de ultraliberalismo, como aponta Lagoa (2019), numa articulação entre o discurso liberal e o discurso conservador. Estes

concretizaram-se nas políticas educacionais recentes, pós-golpe de 2016, e se materializaram na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que denominada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesses documentos, presenciamos o cerceamento da práxis docente, pois a teorização, reflexão e autonomia para elaboração do processo pedagógico é impedida. Em seu lugar, ao professor é imposta a obrigação de executar o plano curricular sem qualquer voz. Mais que isso, a teorização é esvaziada e silenciada, dando lugar à ideia de racionalidade prática. Para Duarte (2003), a BNC-Formação recai sobre uma lógica de saber tácito, uma vez que explicita apenas competências e habilidades profissionais. Tal concepção é pragmática, utilitarista e imediatista, contribuindo, portanto, para a alienação do trabalho docente.

Ressaltamos, também, que a BNC-Formação e a BNCC manifestam um discurso autoritário, como apontam respectivamente Rocha (2023) e Flôr e Trópia (2018). Ambos os documentos normativos são colocados como possibilidade única de ação, tentando silenciar interlocutores e polissemias nos discursos materializados neles. Ademais, utilizam-se da estratégia de discurso legalista, em que a enunciação de leis, normas, resoluções e normativas é explicitada com o intuito de gerar efeito de obediência e obrigação.

3 Sobre o funcionamento do PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é parte constituinte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, vinculado ao governo federal do Brasil. Segundo a publicação de seu último regulamento (Brasil, 2022b), o PIBID possui como objetivo principal a inserção de estudantes de licenciatura, da primeira metade do curso, nas escolas de educação básica, com o intuito de promover tanto a melhoria da qualidade da formação de tais estudantes, bem como da própria qualidade do ensino nas escolas parceiras – denominadas de escolas-campo, nesse contexto.

O Programa atende aos Projetos Institucionais propostos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Quando aprovados, são concedidas cotas de bolsas dentro de subprojetos; designados por áreas de conhecimentos multi ou interdisciplinares. As bolsas são ofertadas a três públicos: iniciantes à docência; professores supervisores; coordenadores institucionais e de área.

O primeiro grupo é formado por estudantes de licenciatura. Já o segundo grupo abrange docentes da educação básica vinculados às escolas campo, que acompanham e acolhem as/os licenciandas/os. Por fim, docentes da IES proponente assumem as posições de coordenação institucional e de área. A primeira função responsabiliza-se pela gestão geral do Projeto Institucional ao lado da IES e dos coordenadores de área. Já a segunda função responsabiliza-se pelos núcleos de iniciação à docência, que são compostos por um coordenador de área, até 3 supervisores, e até 24 iniciantes à docência.

O primeiro edital do PIBID foi publicado no ano de 2007. Naquela ocasião, a Universidade-sede desta experiência relatada e analisada já adentrou ao programa com um projeto institucional aprovado, e participa ininterruptamente desde então (totalizando 6 participações, entre 2007 e o edital vigente de 2022 a 2024). Naquele momento, o Projeto Institucional contava com 456 bolsistas em três campi, distribuídos em 5 subprojetos, com seus respectivos núcleos:

- Pedagogia/Geografia: 4 núcleos;
- Física/Química/Biologia: 6 núcleos;
- Matemática/Pedagogia: 4 núcleos;
- Pedagogia/Língua Portuguesa/Educação Especial: 4 núcleos;
- Educação Física/Filosofia/Artes: 3 núcleos.

O caso abordado neste artigo envolve um núcleo multidisciplinar, composto pelo coordenador de área – autor deste artigo –, 3 supervisores e 24 estudantes dos cursos licenciatura em ciências biológicas, física e química, divididos em 3 equipes, em 3 respectivas escolas-campo. Este projeto se localiza em uma cidade de grande porte do interior paulista, com cerca de 250 mil habitantes.

4 Desenvolvimento das atividades

As três escolas envolvidas no núcleo eram de grande porte, contendo respectivamente 50, 65 e 80 professores, e cerca de 300, 370 e 570 estudantes na modalidade regular, segundo o Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2022c). Neste artigo, as escolas serão denominadas Escola 1, Escola 2 e Escola 3, em ordem decrescente de número de estudantes.

Apenas a Escola 1 funcionava em período parcial, com aulas do 9º ano do Ensino Fundamental/anos finais e Ensino Médio no período diurno, e turmas restantes de Ensino Fundamental/anos finais no período vespertino. Já as outras duas escolas faziam parte do Programa Ensino Integral (PEI), funcionando durante manhã e tarde. Todas as escolas contam com laboratórios de informática e de ciências da natureza, além de boa disponibilidade de equipamentos multimídia.

Os bolsistas dedicavam semanalmente 8 horas ao projeto, às quais eram divididas entre: 2h de reunião de núcleo, 2h de reunião de equipe, 4h de atividades nas escolas. A seguir, serão descritos cada um desses momentos.

4.1 Reuniões de núcleo

As reuniões de núcleo possuíam duração de 2 horas e eram realizadas presencialmente na Universidade com periodicidade semanal. Um dos intuítos dessas reuniões era o compartilhamento de experiências entre os 24 licenciandos bolsistas, além de alternarem atividades na escola em duplas ou trios. Devido à diversidade da equipe e das escolas, os

estudantes participam de aulas em diferentes classes, turmas, disciplinas ou outras atividades (como aulas práticas, clubes e tutorias). Assim, a reunião era um momento de troca de vivências, reflexões e ideias, visando o desenvolvimento da formação docente. Ordinariamente, os compartilhamentos eram feitos a partir de exposições orais, mas também foram apresentados de maneira mais formal (como seminários), durante algumas reuniões específicas.

Esse era um momento privilegiado de formação numa perspectiva praxiológica, ou seja, de articulação entre teoria e prática. De minha parte, como docente coordenador, sempre mobilizei referenciais teórico-metodológicos para subsidiar as ações e reflexões dos licenciandos – compartilhadas posteriormente via Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Tais discussões surgiram a partir de demandas concretas, encontradas nas três escolas. Com base nas problemáticas observadas ou vivenciadas pelos bolsistas e supervisores, buscávamos elencar referenciais que dessem subsídio para compreendê-las de maneira mais objetiva e embasada. Tais referenciais também visaram orientar as práticas futuras no mesmo contexto.

Além dos momentos de estudo teórico para instrumentalização da prática e construção da práxis, as reuniões também serviram para organizar a logística das atividades de equipe ou de núcleo completo, a serem descritas posteriormente em sua seção (Universidade Aberta; Feira de Ciência e Tecnologia do município).

4.2 Reuniões de equipe

As reuniões de equipe ocorriam também com periodicidade semanal, com duração de 2 horas-aula, envolvendo os 8 licenciandos de cada escola, além do coordenador de área e do professor supervisor da escola. Estas ocorriam na própria escola, durante os horários de estudo dos professores. Nessas reuniões, costumávamos discutir assuntos mais específicos do cotidiano de cada escola, além de combinarmos as atividades a serem realizadas e darmos uma devolutiva sobre elas. Mais uma vez, a práxis era estimulada ao mobilizarmos os referenciais teórico-metodológicos para instrumentalizar a reflexão crítica sobre as atividades práticas vividas e planejadas. Devido à natureza multidisciplinar da equipe, os estudantes não ficavam restritos a parcerias apenas com o professor supervisor, ao contrário, faziam contatos com professores de outras disciplinas (fossem eles das áreas tradicionais, como biologia, física e química, de disciplinas eletivas e de itinerário formativo, ou de outras áreas, por exemplo, língua portuguesa).

4.3 Atividades realizadas

Dentre as atividades realizadas ao longo do segundo semestre de 2023, destacamos: atividades práticas ou experimentais; apoio a projetos da Feira de Ciência e Tecnologia do município; compartilhamento de vivências discentes universitárias; mediação em visita à Universidade aberta; atividades de acolhimento socioemocional; turmas de reforço.

Devido ao histórico particular do município – contando com duas grandes universidades públicas, com diversos cursos voltados à área das ciências da natureza, muitas escolas da cidade possuem laboratórios bastante estruturados. Esse é o caso da escola 1. Entretanto, por se tratar de uma escola de período parcial, os docentes têm dificuldade para organizar tais aulas, uma vez que não possuem carga horária de estudo suficiente para tal demanda, além do fato de que não há um horário reservado a esse tipo de aula na grade curricular, como ocorre nas escolas de tempo integral. Assim, os pibidianos auxiliaram em alguns momentos de organização e mediação de aulas experimentais (Giordan, 1999), em parceria com os professores das diferentes disciplinas de ciências da natureza, em nível de ensino médio. Na disciplina de química, foi realizado um experimento sobre indicadores ácido-base a partir de repolho-roxo. Já na disciplina de biologia, foi realizado um experimento sobre osmose.

Diferentemente da Escola 1, a Escola 2 era uma escola de tempo integral. Por isso, havia uma maior diversidade de momentos para os pibidianos se incluírem, tais como os horários de clubes estudantis (em que os próprios estudantes de nível básico se organizavam e criavam as próprias propostas, fossem acadêmicas ou culturais), tutorias (grupos menores de alunos, de classes misturadas, acompanhados por docentes selecionados por eles, para orientações das mais diversas esferas), bem como aulas de práticas experimentais. Além disso, os professores permaneciam na escola o dia inteiro, independentemente de estarem em sala de aula ou em horário de estudo, o que facilitava a articulação de atividades de iniciação à docência, bem como trocas com outros membros da equipe pedagógica.

Assim, no caso da Escola 2, as aulas de práticas experimentais eram sempre realizadas em dupla, de maneira interdisciplinar, pela professora supervisora, ministrante de química, bem como pelo professor de física. Dessa maneira, os pibidianos dessa equipe podiam participar de maneira mais efetiva daquelas aulas. Nas disciplinas regulares, os estudantes também puderam elaborar e implementar atividades didáticas. Dentre elas, foi realizado um experimento de ligas metálicas utilizando moedas, bem como uma atividade com o uso de modelo representativo físico de órgãos da visão. Ainda por conta da maior disponibilidade de horários, os pibidianos puderam acompanhar e auxiliar na elaboração de projetos para a Feira de Ciência e Tecnologia do município – evento organizado em parceria entre o campus da Universidade Estadual e a Diretoria de Ensino da cidade. Um dos projetos envolveu a confecção de modelos moleculares em impressora 3D disponível na escola, e o outro, aquaponia (um sistema integrado de criação de peixes e hortaliças hidropônicas). Em ambos, eram articulados conceitos científicos das diversas ciências da natureza e de outras áreas, além de outros conhecimentos procedimentais em torno das produções. Os grupos de alunos eram variados, de classes mistas, separando apenas os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

A Escola 3 também era uma escola de tempo integral, mas, para além disso, era uma escola bastante consolidada em relação às atividades diversificadas, com uma forte cultura de engajamento dos alunos. Por isso, as tutorias e clubes possuíam um ótimo funcionamento, além de a equipe pedagógica ser bastante articulada. Em alguns momentos, eram organizadas atividades temáticas envolvendo todas as disciplinas (como a semana do coração, semana

dedicada ao setembro amarelo), ou participação bastante intensa em eventos externos como a Feira de Ciência e Tecnologia do município. Desse modo, os pibidianos puderam participar tanto de atividades com diversos docentes quanto se inserir nos clubes e tutorias.

Mais uma vez, a experimentação foi bastante estimulada e exercitada. As licenciadas do curso de ciências biológicas tiveram a oportunidade de realizar vários experimentos em parceria com a docente dessa disciplina, como uso de microscópio, dissecação de um coração bovino, sistema de filtração, entre outros, além de um estudo de campo numa área de mata ciliar próxima à escola. Já alguns licenciandos de física e química, que participavam ativamente de um clube de ciências com estudantes de ensino fundamental, levaram inúmeros experimentos a pedido dos alunos: destilação de óleo essencial de laranja, experimentos de estática e dinâmica, dilatação térmica, entre outros.

A supracitada Feira de Ciência e Tecnologia do município ocorreu em 21 e 22 de outubro de 2023, e contou com a participação massiva de todas as escolas estaduais e municipais de municípios vinculados à Diretoria de Ensino e Secretaria de Educação da cidade. Ao todo, participaram mais de 1400 estudantes e 300 docentes. Ao longo do semestre, alguns bolsistas se integraram nos projetos, com maior ou menor intensidade, mas como auxiliares – uma vez que a intenção da feira era justamente propiciar a autonomia de estudantes da educação básica. Entretanto, no dia da mostra de trabalho, todos participaram como espectadores, para prestigiar os trabalhos dos milhares de alunos da educação básica, que tomaram à frente nos projetos.

Um assunto também abordado nas três escolas foi o distanciamento/aproximação entre a educação básica e o ensino superior. Nas tutorias da Escola 2, os estudantes foram convidados pela professora de química e coordenadora da área de ciências da natureza a compartilhar conhecimentos sobre a vivência universitária. Nesse aspecto, os pibidianos puderam compartilhar informações sobre as estratégias de permanência estudantil, a realidade dos cursos, atividades extracurriculares, de extensão, dentre outras.

Pelo histórico tradicional, localização e condição socioeconômica da escola, os alunos possuíam maior aproximação com o ensino superior. Além do clube de ciências, também havia um clube específico de estudos para o ENEM, o qual obteve participação de alguns pibidianos para ajudar os alunos com orientação de estudos,

Em contrapartida, durante os momentos de reflexão na Escola 3 e na Escola 1, também discutimos bastante as questões de motivação e desmotivação dos estudantes da educação básica, principalmente frente ao afastamento do ensino superior. Para tanto, mobilizamos novamente as questões de dualismo na história da educação brasileira (Libâneo, 2012), de modo a compreender mais a fundo essa questão. Segundo o Censo Escolar de 2022, ambas as escolas possuíam um nível socioeconômico menor que o da Escola 2.

Com relação a essa questão, outro evento que mobilizou pibidianos foi a Universidade Aberta, no fim do mês de novembro. Nesses dias, as escolas da cidade e da região visitaram a universidade para conhecer os cursos, por meio de estandes e palestras. Da parte dos pibidianos,

estes se organizaram junto às suas escolas-campo para ajudar a guiar os alunos visitantes aos estandes de seu interesse.

Acerca da questão do acolhimento e da convivência, um projeto de grande magnitude em fase de desenvolvimento na escola foi o projeto de não violência. Infelizmente, a Escola 1 possuía sérios problemas de conflitos entre todos os membros a comunidade: estudantes, docentes, equipe gestora. Por um lado, buscamos mobilizar referenciais teóricos para compreender tais questões – dentre eles, a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2011), e os referenciais sobre proletarianização/precarização do ensino (Contreras, 2002; Costa; Rodrigues, 2020; Libâneo, 2012).

Além disso, buscamos parcerias na universidade que pudessem ajudar a nos instrumentalizar melhor para a situação: um grupo de estudos, pesquisa e extensão no Departamento de Psicologia da Universidade e outro do Departamento de Terapia Ocupacional. O primeiro focalizaria a questão da violência familiar e escolar. Assim, marcamos uma reunião entre o grupo e a equipe pedagógica da escola, a ser realizada no início do ano posterior. Já o segundo focalizaria na Terapia Ocupacional Social voltada às juventudes populares urbanas. Nesse contexto, realizamos uma reunião entre a equipe de PIBIDIANOS da escola, coordenador de área e a coordenadora do grupo, para pensarmos em estratégias para serem realizadas também no ano posterior.

Por outro lado, realizamos sondagens e observações na escola durante o segundo semestre. Além disso, estabelecemos contatos estratégicos com membros da comunidade, dentre eles: estudantes do grêmio escolar, psicóloga da escola, vice-diretoras, alguns professores interessados, além da professora supervisora da equipe.

Este projeto, por ser bastante cuidadoso, estava em fase de investigação e planejamento, no momento da escrita deste artigo. Já havíamos realizado uma tentativa de dinâmica de escuta com alunos da escola no mês de novembro, para que pudessem expor por escrito aspectos que considerassem negativos na escola, mas ainda tivemos bastante resistência. Com base nas discussões realizadas, bem como nas propostas trazidas por parceiros e pelos estudos, foram planejadas rodas de conversa com grupos menores de alunos, com o intuito de acolhê-los e investigar as motivações de comportamentos agressivos praticados entre os alunos.

Outra atividade desenvolvida pelos estudantes nas Escolas 1 e 2 foi a proposição de turmas de reforço. Inicialmente, na Escola 1, de período parcial, os estudantes tentaram promover essa atividade no contraturno da escola. Entretanto, como estudantes desta escola ficavam impossibilitados de participar, os PIBIDIANOS combinaram com a coordenadora e com uma das professoras da escola (responsável pela disciplina de Projeto de Vida) de usar esse momento para tal atividade. Assim, os licenciandos de todos os três cursos puderam organizar aulas de reforço para os alunos da escola.

Essas aulas apresentavam diversos focos. Em primeiro lugar, a suplementação de conceitos básicos não dominados pelos alunos, principalmente com relação às ciências exatas, pois essa era uma demanda dos professores. Mais que isso, os próprios alunos da escola

demonstraram interesse em aulas de reforço voltadas a exames vestibulares. Por fim, no mês de novembro, a coordenação pedagógica também pediu que os pibidianos abarcassem as avaliações de larga escala em nível estadual e nacional.

Na Escola 2, durante o momento de avaliações em larga escala, docentes e pibidianos eram pressionados a “preparar” os alunos para elas. Anteriormente também foi realizada pelos estudantes, proposta e orientada pela professora supervisora, uma revisão dos materiais disponibilizados pela secretaria de educação aos professores e alunos (slides de aulas, guias de aprendizagem). Nesse momento, pudemos fazer diversas reflexões sobre a (falta de) autonomia docente, mediados pelos referenciais teóricos supracitados (Contreras, 2002; Costa; Rodrigues, 2020; Libâneo, 2012). Assim, a questão da pressão com relação a essas avaliações também foi discutida com base em tais referenciais.

5 Algumas reflexões e considerações

Ao longo do desenvolvimento do projeto, com base nos registros e nas memórias mantidas pelos participantes sobre as vivências e discussões, foi possível tecer algumas reflexões. Em primeiro lugar, consideramos que o modelo de funcionamento do Programa, com reuniões semanais e atividades aplicadas, é um locus privilegiado para a concretização da práxis. Resgatando o conceito de cotidianidade e não cotidianidade (Anjos; Duarte, 2017; Patto, 1993; Rossler, 2004), caso ficássemos mergulhados constantemente na reprodução das atividades funcionais cotidianas – seja como iniciantes à docência, docente supervisor na escola ou docente coordenador na universidade –, ficaríamos à mercê da automatização das atividades. Ou seja, de desvinculação entre a prática e a teoria reflexiva. Em contrapartida, os momentos de reunião foram imprescindíveis para nos afastarmos da ação imediata e pragmática do dia a dia, em prol de mobilizarmos referenciais teórico-metodológicos e podermos compreender de maneira mais ampla, complexa e sistemática os diversos acontecimentos vivenciados na escola.

Nesse sentido, uma problemática recorrente, que se mostrou com uma situação-limite (nos moldes freireanos) da docência foi justamente a questão do cerceamento da autonomia. No caso da atividade docente, é possível notar esse processo nas políticas curriculares tais como a Reforma do Ensino Médio, na imposição da BNCC e de outras propostas curriculares estaduais ou municipais. Nesses contextos, cada vez mais o professorado da educação básica perde oportunidades de autoria sobre a própria prática e lida com mecanismos de controle burocráticos sobre seu trabalho. No sistema público estadual onde estávamos inseridos, a classe docente passou a receber materiais didáticos digitais (em formato de apresentação de slides) para cada aula, que deveriam ser obrigatoriamente “aplicados”.

Para garantia dessas aplicações, a classe docente fica sujeita a uma quantidade cada vez maior de mecanismos de registro de sua prática, para “provar” que estão seguindo tais imposições. Assim, têm perdido toda e qualquer oportunidade de criar seus próprios planos de trabalho, selecionar estratégias, temas, conteúdos e abordagens, pois se veem obrigados a cumprir com as exigências do sistema educacional.

Notamos, portanto, que estes mecanismos se alinham à lógica de proletarização e alienação da atividade docente. Primeiramente, pela segregação entre teoria (planejamento do processo pedagógico pelos professores) e prática (execução desses planos). Em segundo lugar, pela imposição e sobrecarga de demandas burocráticas de registros em diversos sistemas formais – em que os indicadores gerados sequer parecem servir para retroalimentar propostas futuras.

Devido à sobrecarga de trabalho, a classe docente não possui tempo suficiente para refletir criticamente sobre sua prática. Assim, fica presa apenas na cotidianidade do trabalho, constantemente agindo de maneira automática, pragmática e imediatista para conseguir cumprir as inúmeras atribuições. Defendemos ser necessário, portanto, momentos coletivos de reflexão e mobilização de conhecimentos, para que seja possível produzir generalizações mais amplas sobre a realidade escolar, isto é, propiciar momentos de não cotidianidade.

No mesmo sentido, é necessário que futuros docentes em formação inicial também possam vivenciar uma organização do trabalho pautado pelos momentos de prática e de teoria, culminando em práxis pedagógica. Com relação a estes, consideramos que os estudantes puderam percorrer essa trajetória de maneira progressiva, primeiramente tomando contato inicial com as escolas, equipes e com a própria dinâmica de trabalho de um Programa desta natureza. Gradativamente, com base no acolhimento e nas orientações que receberam de coordenação e supervisão, puderam assumir maior responsabilidade e autonomia com relação a atividades pedagógicas realizadas na escola e fora dela. Além disso, tivemos a oportunidade de mobilizar e resgatar referenciais teórico-metodológicos estudados nos cursos de licenciatura, de uma forma muito mais concreta e aplicada, devido à inserção real das licenciandas e licenciandos em campo.

Ainda sob este viés, os licenciandos tiveram a oportunidade de se debruçar mais profundamente ao exercício de reflexão teórica durante o período de férias escolares da educação básica. Nesse momento, puderam sistematizar seus registros em diários e elaborar materiais como relatórios e trabalhos de comunicação científica para serem divulgados. O momento de elaboração de tais materiais é, em si, uma atividade praxiológica, que demanda a mobilização de conhecimentos, reflexão crítica e elaboração de formas mais complexas de compreensão da realidade vivenciada anteriormente de maneira mais tácita, mais cotidiana.

Outra reflexão tecida ao longo do Programa foi em torno da materialização do modelo conservador de educação. Como apontam Freire (2011, 2014), Libâneo (2012), Barcellos *et al.* (2017); Flôr e Trópia (2018) a escola pública brasileira – em especial no modelo curricular (im)posto atualmente – parece estar voltada para uma formação que restringe os estudantes apenas à cotidianidade, portanto, é alienadora. Ou seja, as propostas pedagógicas não parecem almejar que estudantes da educação básica ascendam aos e se apropriem dos conhecimentos mais profundos e generalizantes, sejam eles científicos, artísticos, filosóficos, morais e políticos.

Ao contrário, o próprio discurso dos defensores dessas propostas é justamente a dita aproximação ao cotidiano. Implicitamente, entretanto, um não-dito nesse discurso é de que a

única educação válida seria uma educação pragmática, utilitarista e imediatista, como se a apropriação de teoria fosse “desperdício” de tempo, recursos e energia. Como reafirma Libâneo (2012), a educação propiciada às classes sociais diferentes da elite é esvaziada de conhecimento. Mais ainda, como denunciam Anjos e Duarte (2017), seria justamente a apropriação daqueles que garantiria a possibilidade de uma formação crítica e autônoma, não refém da cotidianidade, em que os estudantes fossem capazes de mobilizar os conhecimentos mais complexos para guiar conscientemente a sua vida. Em outras palavras, do modelo educativo imposto aos estudantes da educação básica até o modelo de trabalho imposto aos docentes, a autonomia não é um interesse.

Mais uma vez, ressaltamos como um modelo de formação inicial e continuada colaborativo, dialógico e praxiológico tal qual o PIBID trata-se de uma forma efetiva de desconstrução desse modelo educacional. Pautados na lógica da historicidade, da relação dialética (entre estrutura e sujeitos, entre cotidiano e não cotidiano), consideramos, sim, haver possibilidade de enfrentamento de tais imposições. Mais que isso, de sua superação. Entretanto, julgamos que essa superação pode apenas ser materializada por meio dos princípios de problematização, de dialogicidade, de mobilização de conhecimentos elaborados e, por fim, de concretização da práxis. Ao longo das vivências compartilhadas neste artigo, pudemos observar que houve contribuições à formação praxiológica dos licenciandos, além do estímulo à reflexão crítica e coletiva pelos supervisores, com relação a algumas das situações-limite vividas, desveladas e discutidas aqui: a educação conservadora de classes e a alienação do trabalho docente.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez., 2017.

LTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e pesquisa**, n. 28, v. 1, p. 77-89, 2002.

BARCELLOS, Marcília Elis; SOUSA, Elisabeth Gonçalves de; FONTANA, Laura Roberta; TOLEDO, Soraia Wanderosck; BRAGA JUNIOR, Celso. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista brasileira da educação profissional e tecnológica**, n. 2, v. 13, p. 118-136, 2017.

BASTOS, Fernando; LABARCE, Eliane Cerdas; MIANUTTI, João; BONZANINI, Taitiâny Kárita; NARDI, Roberto. Considerações sobre dificuldades enfrentadas por professores de ciências e matemática em seu cotidiano de trabalho. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 18., 2011. **Anais** [...] Campinas: ABRAPEC, 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022a. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação; Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PORTARIA Nº 83, DE 27 DE ABRIL DE 2022. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**, n. 79, p. 45-71, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Ministério da Educação. **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 09 jan. 2024.

CHASTEEN, J. **Born in blood and fire**: a concise history of Latin America. 4. ed. Nova Iorque: W.W. Norton & Company, 2016.

CONTRERAS, John Charles. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Áurea de Carvalho; RODRIGUES, Robson da Silva. Imprescindíveis e silenciados: desvalorização dos professores e destituição da participação nas decisões políticas. **Revista USP**, n. 127, p. 41-52, 2020.

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

FLÔR, Cristhiane Carneiro Cunha; TRÓPIA, Guilherme. Um olhar para o discurso da Base Nacional Comum Curricular em funcionamento na área de ciências da natureza. **Horizontes**, n. 36, v. 1, p. 144-157, 2018.

FERREIRA, Marcela Figueira; PENA, Anderson dos Anjos Pereira; ZIENTARSKI, Clarice. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 21, p. 1-30, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014>. Acesso em: 09 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como "ideologia"**. Lisboa: Edições 70, 1987.

LAGOA, Maria Isabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 19, e019006, p. 1-14, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>. Acesso em: 09 jan. 2024.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, n. 38, v. 1, p. 13-28, 2012.

MAGOGA, Thiago Flores; MUENCHEN, Cristiane. “Como Ocorre a Construção e Disseminação do Conhecimento Curricular Freireano?” Algumas Sinalizações. **Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências**, e33748, p. 1-29. Disponível em:

<https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u859887>. Acesso em: 09 jan. 2024.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

ROCHA, Pedro Neves da. **Desenvolvimento de um processo formativo em licenciatura em ciências da natureza a partir da perspectiva freireana**. 2023. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/250099>. Acesso em: 09 jan. 2024.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

Recebido em fevereiro de 2024.

Aprovado em outubro de 2024.

Revisão gramatical realizada por: **Fernanda Taís Ornelas**

E-mail: contatoornelasfernanda@gmail.com