UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO

PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA E MATERIALISTA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FORTALEZA - CEARÁ
2020

CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO

PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA E MATERIALISTA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

FORTALEZA - CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Araujo, Cristina Cardoso de .
Práxis, docência e formação humana: uma análise onto-histórica e materialista do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid) do curso de licenciatura em pedagogia [recurso eletrônico] / Cristina Cardoso de Araujo. 2020.
253 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2020.
Área de concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

1. Práxis. 2. Formação Humana. 3. PIBID. 4. Pedagogia. 5. Crise do Capital. I. Título.

CRISTINA CARDOSO DE ARAUJO

PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA E MATERIALISTA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 27 de fevereiro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará – PPGE/UFC

Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo
Universidade Estadual do Ceará – PPGE/UECE

Prof. Dr. José Ernandi Mendes
Universidade Federal do Ceará – MAIE/UECE

Maria Amélia, minha mãe
Maria Joray, minha irmã caçula
Emília Gonzaga, minha tia
Otelo Soares, meu tio
Olga Fernandes, minha tia
(Em memória, dedico).

AGRADECIMENTOS

Aos trabalhadores da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC/MA) e às instituições educativas de educação básica públicas do Estado do Maranhão, pelas aprendizagens compartilhadas no âmbito da gestão educacional e escolar, da coordenação/supervisão pedagógica e, em especial, da docência; vivências que contribuíram para a minha formação como professora-pesquisadora da área das Ciências Humanas, particularmente da Educação.

Aos docentes trabalhadores entrevistados, licenciados em Pedagogia das redes municipal e privada de ensino do município de São Luís/MA; e do Colégio de Aplicação da UFRJ, egressos do PIBID, pelo apoio, disponibilidade e colaboração para com a pesquisa.

Ao Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), representados pelos professores, que no período conduziram o afastamento junto aos setores competentes desta instituição.

Ao professor Osterne Nonato Maia Filho, pela competência e segurança ao conduzir a orientação. Agradeço também pelo carinho e cuidados constantes, aspectos materializados mediante o respeito aos escritos e limites da formação acadêmico-científica e profissional da professora-pesquisadora em formação.

À professora Susana Jimenez que prontamente aceitou colaborar conosco, conduzindo algumas leituras e reflexões em torno do objeto e, especificamente, da Ontologia do Ser Social. Os momentos foram poucos, mas de grande valor, pois a estes se agregam inúmeras orientações de teses e dissertações realizadas junto à classe trabalhadora do Estado do Ceará e outros estados da federação.

Às professoras Susana Jimenez, Ruth Maria de Paula Gonçalves e Josefa Jackline Rabelo, pelas contribuições valorosas no Exame de Qualificação. Confesso que sem a orientação de vocês a escrita da tese teria sido mais árdua; o conhecimento amplo que possuem no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, principalmente em torno da Ontologia Marxiano-Lukacsiana foi fundamental na (re)organização da investigação.

Às professoras Maria das Dores Mendes Segundo; Ruth Maria de Paula Gonçalves; Josefa Jackline Rabelo, Francisca Maurilene do Carmo e aos professores José Ernandi Mendes e Hamilton Viana Chaves, agradeço imensamente pelo aceite na participação da banca examinadora. E, ainda, pela análise rigorosa e criteriosa, bem como pelas contribuições que permitiram qualificar a produção científico-acadêmica apresentada.

Aos professores Mário Gomes e Frederico Costa, pelo acolhimento nos grupos de estudo/pesquisa, espaços que contribuíram com a formação da professora-pesquisadora, a partir do estudo dos clássicos do Marxismo.

À prof.ª Karla Sousa e ao Prof. Acildo Leite do Departamento de Educação II da UFMA pela amizade, carinho e contribuição ao disponibilizarem arquivos/dados institucionais sobre o PIBID durante o desenvolvimento da investigação;

Aos amigos que fazem parte do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE), da Linha Marxismo, Educação e Lutas de Classes (E-LUTAS/UFC) e dos Núcleos Marxismo e Formação do Educador (CMAE/CDAE-UECE); agradeço pelos inúmeros momentos de estudos, discussões e reflexões que contribuíram para o crescimento da professora-pesquisadora, bem como para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos professores e amigos que fazem parte da Linha Formação, Didática e Trabalho Docente (CDAE/PPGE/UECE) e, especialmente, aos companheiros da 4ª turma do CDAE/UECE pela acolhida, conhecimentos, aprendizagens e afetos compartilhados no decorrer dessa caminhada.

À minha amada irmã, Antonieuda Cardoso de Araujo, pelo amor, carinho e cuidados desde a infância. Sem você a chegada e, ao mesmo tempo, a conclusão de mais esse ciclo não seria possível.

Ao companheiro, parceiro e amigo, José Ribamar Alves, pela compreensão, carinho e apoio incondicional durante toda essa jornada. E, não poderia esquecer de agradecê-lo pelo AMOR, porque somente quem ama abdica do que faz para compartilhar de forma plena a escolha do outro. Gratidão!

Aos meus familiares, em particular ao meu pai Antônio Monteiro; irmãos, Antonio Monteiro Filho, Pedro Gomes de Araujo Neto e Daniel Monteiro; sobrinhos Felipe Dominici, Kauan Gabriel; e, sobrinha Paloma Evellyn pelo carinho, apoio e incentivo durante a caminhada.

A Raimundo Nonato Leite Dominici e Maria Joray Cardoso de Araujo (*In memorian*), maiores incentivadores e apoiadores do ingresso na universidade e, em especial no Curso de Licenciatura em Pedagogia; responsáveis também pelo crescimento e conquistas na carreira do magistério. Amores de uma VIDA inteira!

À Valdenice de Araújo Prazeres mais que amiga, irmã, pela carinho e cuidado constante nessa caminhada, mas sobretudo pelo apoio acadêmico, profissional e pessoal. Somente pessoas sensíveis como você nos coloca no colo e acalenta o físico e, ao mesmo tempo, a alma. Momento crucial para a conclusão do Mestrado, aprovação no concurso público da UFMA e,

consequentemente, chegada e conclusão do doutorado. Sem sua presença em minha vida com certeza essas possiblidades de vida-formação não teriam se materializado. Gratidão!

À amiga Marcia Melo pelo carinho, amizade e companheirismo construídos durante essa jornada que se materializaram também nos conhecimentos e aprendizagens compartilhadas. Agradeço imensamente por partilhar comigo o carinho e cuidados de Fernando, amigo que tornou-se mais do que especial.

Ao amigo Ribamar Lima e a amiga Emilia Seabra pelo carinho, cuidados e incentivos durante todo esse percurso.

Aos amigos Iasmin, Edilene, Marcília, Francisco Carlos, Davi, Samuel, Firmino, Eulália e Reginaldo pelo apoio, incentivo e encontros/almoços calorosos que tornaram essa caminhada mais leve. Obrigada pelos afetos!

"[...] a liberdade de cada indivíduo singular é atingida na medida em que a história transforma-se plenamente em história mundial. De acordo com o já exposto, é claro que a efetiva riqueza espiritual do indivíduo depende inteiramente da riqueza de suas relações reais. Somente assim os indivíduos singulares são libertados das diversas limitações nacionais e locais, são postos em contato prático com a produção (incluindo a produção espiritual) do mundo inteiro e em condições de adquirir a capacidade de fruição dessa multifacetada produção de toda a terra (criações dos homens). A dependência *multifacetada*, essa forma natural da cooperação *histórico-mundial* dos indivíduos, é transformada, por obra dessa revolução comunista, no controle e domínio consciente desses poderes, que, criados pela atuação recíproca dos homens, a eles se impuseram como poderes completamente estranhos e os dominaram".

(Karl Marx & Engels, 2007, p.41, grifo dos autores)

RESUMO

Considerando o cenário de crise, de reformas do Estado e, ao mesmo tempo, as múltiplas dimensões que envolvem o fenômeno investigado, situa-se esta pesquisa na área das políticas educacionais relacionadas à formação para a docência, em particular dos pedagogos, no Brasil. Do conjunto dessas políticas, investiga-se o PIBID enquanto política de indução e fomento à iniciação à docência. De modo geral, objetivou-se compreender, no contexto das reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, o PIBID e suas implicações na práxis docente dos pedagogos, assente na materialidade de seus fundamentos, princípios, objetivos e função sócio-política e educacional, considerando a sociabilidade capitalista. Ancorou-se no método dialético, em especial na dialética materialista histórica, respaldado em uma leitura ontológica do marxismo, que permitiu a análise dos fundamentos da política. Realizou-se pesquisa teórico-bibliográfica e documental mediante revisão sistemática da literatura (RSL); leitura imanente dos clássicos e autores contemporâneos; incluindo-se estudos sobre o trabalho docente e a formação de professores no Brasil. Articulou-se a essas pesquisas e estudos, investigação empírica pautada numa análise dos resultados do PIBID e de sua implementação numa instituição federal de ensino; contemplou-se entrevistas semiestruturadas, realizadas com 15 (quinze) docentes, trabalhadores da Educação Básica, licenciados em Pedagogia, egressos dessa ação política do governo federal. A integração entre a universidade e a Educação Básica, promovida pelo PIBID, centra-se somente na formação docente e não na totalidade da valorização profissional. O PIBID proporciona o reconhecimento social da profissão, com a inserção dos licenciandos nos espaços formais de ensino, desde o início do curso, articulando formação e vivência profissional de forma mais intensa do que na formação tradicional e nos Estágios profissionais, fato que justifica sua implementação e manutenção, embora com resultados estruturais limitados. Conclui-se que o Programa contribui com a formação para a docência, uma vez que aproxima os licenciandos não somente da realidade da sala de aula como também da escola, mas as políticas e práticas educacionais, além de sofrerem uma descontinuidade, não se articulam a outras esferas da vida social e humana, a exemplo da economia e do trabalho, o que evidencia o fato de programas como o PIBID seguirem como estratégias ídeo-políticas e econômicas do sistema sociometabólico do capital, que, em articulação com o complexo da educação e, em particular, com o campo da formação de professores e pedagogos, no Brasil, buscarem atender as necessidades do capital em detrimento das necessidades humanas, inviabilizando uma formação humana integral.

Palavras-chave: Práxis. Formação Humana. PIBID. Pedagogia. Docência. Crise do Capital.

ABSTRACT

Considering current crisis, reforms and, at the same time, the multiple dimensions that encompass the investigated phenomenon, this research is situated in the field of educational policies related to teacher training, pedagogy majors mostly, in Brazil. From the scope of these policies, looking amidst educational reforms provided by the state, we investigate PIBID as a policy that instigates the initiation on teaching. Generally, we tried to comprehend PIBID and its implications on pedagogue praxis, considering educational reforms implemented in the 90's as well as the materiality of its fundamentals, principles, objectives and sociopolitical function considering capitalistic sociability. Anchoring on the dialectical method, mainly historical materialistic dialect, backed on an anthological reading of Marxism, which allowed the analysis of political fundaments. Theoretic-bibliographical and documental research were performed together with systematic literature review, reading of classical and contemporary authors; including studies on teaching work and teacher formation in Brazil. Empirical investigation based on an analysis of PIBID results and its implementation on a federal teaching institute; 15 (fifteen) students were subjected to semi-structured interviews, those students were: Basic education workers, graduated in pedagogy, coming from these political action from the federal government. Integration between university and basic education, promoted by PIBID, is centered only on graduation and not on professional appreciation. PIBID provides social acknowledgement to the profession, with the insertion of graduation students on formal educational spaces, since the beginning of the graduation, articulating improvement and professional experience more intensely than on traditional education and professional internships, which justifies PIBID's application and permanence, despite the limited structural results. We can conclude that the program contributes to teacher formation, since it brings the student closer to the reality of classrooms and schools, but the educational policies and practices suffer discontinuity and do not articulate to other spheres of human social life, like work and economy, which shows the fact that programs like PIBID do not dissociate from being ideological, political and economic strategies from the sociometabolical system of the capital, which, together with the complex of education -as in teacher and pedagogue formation- search to attend the necessities of the capital to the detriment of human need, working against a more complete human formation.

Keywords: Praxis. Human Formation. PIBID. Pedagogy. Teaching. Capital Crisis

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção científica sobre o PIBID do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura..... 40

Quadro 2 – Referências legais sobre a política de formação de professores..... 98

Quadro 3 – Bolsistas da UFMA campus São Luís – Cidade Universitária Dom Delgado por Centro Acadêmico de 2010-2016..... 143

Quadro 4 – Egressos do PIBID/UFMA/Pedagogia campus São Luís – Cidade Universitária Dom Delgado com atuação na Educação Básica por esfera educativa..... 144

Quadro 5 – Marcos regulatórios e documentais sobre o PIBID..... 158

Quadro 6 – Chamadas públicas – Editais MEC/CAPES/DEB/PIBID..... 160

Quadro 7 – Áreas de conhecimentos, níveis, etapas e modalidades de ensino priorizadas..... 161

Quadro 8 – Bolsas concedidas Pibid/Pibid Diversidade (2013/2014)..... 164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação
a.C	Antes de Cristo
ALUMAR	Consócio de Alumínio do Maranhão
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional Para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAP	Colégio de Aplicação
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnologias
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSO	Centro de Ciências Sociais
CDAE	Curso de Doutorado Acadêmico em Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMAE	Curso de Mestrado Acadêmico em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CO	Comunicação Oral
CONARFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CUT/CE	Central Única dos Trabalhadores do Estado do Ceará
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
DEB	Diretoria de Educação Básica
DED	Diretoria de Educação a Distância
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais

EA	Estado da Arte
E-Lutas	Linha Marxismo, Educação e Lutas de Classe
ENADE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
EPT	Programa de Educação Para Todos
EQ	Estado da Questão
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GPOSSHE	Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
ID	Iniciação à Docência
IEEBP	Instituição Educativa de Educação Básica Privada
IEEBPF	Instituição Educativa de Educação Básica Pública Federal
IEEBPM	Instituição Educativa de Educação Básica Pública Municipal
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFECT	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LI	Licenciaturas Interdisciplinares
LIFE	Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MPC	Modo de Produção Capitalista
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não-Governamentais
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNRP	Programa Nacional de Residência Pedagógica
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPGI	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação
Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProUni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RGU	Regime Jurídico Único
SAEB	Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica

SciELO	Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 18

1.1 **A pesquisa sobre o pibid do curso de graduação em pedagogia, licenciatura..... 36**

2 BASES ONTOLÓGICAS PARA COMPREENSÃO DA PRÁXIS DOCENTE..... 46

2.1 Trabalho e ser social..... 49

2.2 Práxis e trabalho na constituição dos complexos sociais..... 57

2.3 A relação entre os complexos sociais: formação humana, educação e práxis docente..... 65

3 CRISE DO CAPITAL, REFORMAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 77

3.1 Crise do capital e educação..... 77

3.2 Reformas educacionais no brasil na década de 1990: diretrizes dos organismos multilaterais..... 87

3.3 Políticas de formação de professores no contexto das reformas educacionais..... 99

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS..... 114

4.1 O marxismo ontológico como instrumental metodológico/método de pesquisa..... 114

4.1.1 Método dialético..... 115

4.1.1.1 Marxismo ontológico: a relação entre sujeito-objeto no processo de investigação 127

4.2 Procedimentos empíricos e sujeitos da pesquisa..... 135

5 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA PRÁXIS DOCENTE DOS PEDAGOGOS EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL..... 151

5.1 PIBID: caracterização e contextualização de sua implementação em uma instituição federal de ensino..... 155

5.2 Os fundamentos da formação e da docência dos pedagogos egressos do pibid do curso de licenciatura em pedagogia..... 174

5.3 As implicações do pibid na práxis docente dos pedagogos..... 188

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 206

REFERÊNCIAS..... 216

APÊNDICES..... 239
APÊNDICE A – TABELAS COM O QUANTITATIVO DE TRABALHOS ENCONTRADOS NA BDTD, SciELO E ANPED: GTS – 08 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES) E 09 (TRABALHO E EDUCAÇÃO)..... 240
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR DA PESQUISA..... 243
APÊNDICE C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..... 244
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM EGRESSOS DO PERÍODO DE 2010 A 2016 DO PIBID/UFMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA..... 246
APÊNDICE E – OFÍCIO Nº 18/2017 – COORDENAÇÃO DO PIBID/UFMA.. 249
ANEXO..... 250
ANEXO A – QUESTIONÁRIO – MAPEAMENTO DOS LICENCIANDOS EGRESSOS DO PIBID/UFMA NO PERÍODO DE 2010-2016..... 251

1 INTRODUÇÃO

Nossa investigação assenta-se no Núcleo *Marxismo e Formação do Educador*, vinculado à Linha de Pesquisa: *Formação, Didática e Trabalho Docente,* do Curso de Doutorado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (CDAE/PPGE/UECE). Podemos afirmar que nossa investigação amplia o complexo conjunto de teses e dissertações ligadas ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE)[1], sediado no Centro de Educação; à Linha de Pesquisa: *Marxismo e Formação do Educador* do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE/UECE), constituída pelos núcleos: *Marxismo como Ontologia do Ser Social; A Formação do Professor no Contexto do Capitalismo Contemporâneo;* e, ainda, ao conjunto de produções investigativas acerca das políticas educacionais de formação de professores e pedagogos[2], em especial sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mas numa perspectiva da crítica marxista.

O PIBID faz parte de um conjunto de políticas desenvolvidas como ações, programas e projetos pelo Ministério da Educação (MEC) implementadas em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dentre o conjunto de ações dessa coordenação encontram-se aquelas direcionadas a Formação de Professores coordenadas pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão vinculado à CAPES/MEC, responsável pela coordenação de duas linhas de ações[3] relacionadas

[1] O instituto foi criado em 11 de outubro de 1993, a partir de um convênio de cooperação firmado entre a Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT/CE). Sediado no Centro de Educação da UECE tem se dedicado à formação de estudantes e trabalhadores, por meio da pesquisa, ensino e extensão. Sob o lema "O conhecimento a serviço da classe trabalhadora", tem assumido, como marca distintiva, a aproximação com a ontologia marxiano-lukacsiana, no horizonte da superação do capital e, sobre esta base, tem buscado desvelar o papel do trabalho, da educação, das relações de classe e da práxis sindical no quadro das peculiaridades concretas do capitalismo contemporâneo. Disponível em: http://www.ced.uece.br/imo/index.htm. Acesso em: 04 set. 2016.

[2] No decorrer do texto iremos fazer uso dessas duas terminologias, considerando o disposto no art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: consideram-se profissionais da Educação Básica professores, pedagogos e funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados.

[3] Linhas de ação: 1) Relacionada a indução organiza e apoia a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; 2) Ao fomento: projetos de estudos, pesquisas e inovação; desenvolve um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. Disponível em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica. Acesso em: 28.10.2019

a indução e ao fomento da formação inicial e continuada[4] de professores. Podemos dizer que as ações, programas e projetos quase sempre são desenvolvidas de forma (des) articuladas entre si e, consequentemente, de um plano nacional de educação, mas na totalidade materializam a política educacional brasileira no que diz respeito ao campo da formação de professores (AMORIM, 2017; 2018).

Diante desse contexto, cabe destacar que os estudos e pesquisas desenvolvidos no IMO, no âmbito da formação dos estudantes e trabalhadores, estão ancorados na análise marxista da história e da sociedade, bem como na ontologia marxiano-lukacsiana. Articulados a este referencial agregam-se pesquisas fundamentadas em estudos pedagógicos (OLIVEIRA, 2012; CUNHA, 2012) e psicológicos (LIMA, 2012; LOPES JÚNIOR, 2012) de base marxista, ou seja, que adotam o materialismo histórico dialético como "[...] ferramenta teórica para compreensão da realidade desde suas raízes, resgatando, com o apoio de Lukács, o caráter ontologicamente crítico e revolucionário do pensamento de Marx" (JIMENEZ, 2012, p.9).

Portanto, esse referencial teórico-metodológico têm subsidiado a apreensão dos objetos investigados em seu movimento real e concreto, no que diz respeito a natureza, gênese, historicidade, processualidade e contraditoriedade dialética, dentre outros elementos também fundamentais na compreensão do fenômeno sob nossa investigação: o PIBID enquanto política de indução e fomento da iniciação à docência para a Educação Básica.

A escolha por esse tema/problema de pesquisa está ancorada na trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. E, ainda, nas exigências para realização da pesquisa considerando seu nível de desenvolvimento, a tese de doutorado. A tese implica na produção do novo, fato que, em nossa perspectiva de investigação, exige apreensão não somente da aparência fenomênica do objeto, mas na determinação da essência deste, uma vez que nos fundamentamos no método dialético, em especial na dialética materialista histórica, a partir de uma leitura ontológica do marxismo. Pressupondo o marxismo como uma ontologia de novo tipo, buscamos fazer a crítica radical à educação escolar burguesa; logo às políticas emergenciais de formação para a docência na Educação Básica. Pretendíamos, ainda, verificar "[...] em que medida e através de que mediações tais paradigmas e políticas situar-se-iam na trilha das exigências colocadas pelo sistema diante da crise" (JIMENEZ, 2010, p. 16).

[4] No Brasil formação inicial e continuada são expressões usadas cotidianamente no campo da formação de professores que ganharam visibilidade em meados da década de 1980. No entanto, "[...] Não tardou muito e sugiram várias críticas a esta visão compartimentada de 'degraus de formação'. Defendeu-se a necessidade de superação dessa concepção da formação de professores como momentos estanques, que se encerram em si mesmos, e sugeriu-se que passássemos a examinar a formação docente como um processo que acontece em um *continuum* entre a formação 'inicial' e a 'continuada' " (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 1).

De posse desse referencial analisamos o PIBID. De modo mais específico, suas implicações na práxis docente, averiguando a materialidade de seus princípios, fundamentos, objetivos e função, a partir da experiência do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, como sendo uma das manifestações empírico-concretas de diretrizes políticas demandadas ao complexo da educação e, consequentemente, à formação para a docência na Educação Básica, já que nosso desafio foi apreendermos suas contradições. A partir daí estabelecer relações com a totalidade social, pois entendemos, fundamentados em Jimenez (Ibidem, p.16), ser necessário "[...] buscar a raiz mais funda quanto à política educacional vigente, em qualquer das suas manifestações".

No que tange a trajetória profissional da pesquisadora, destaco que a iniciei como professora, antes de ingressar no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA)[5], pois havia feito a formação para o Magistério, antigo Curso Normal. Mais tarde, após concluir o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, desenvolvi outras atividades como Gestora de Sistema Educacional e Escolar e Coordenadora Pedagógica. A despeito de desenvolver tais atividades, sempre considerei à docência minha atividade principal, já que paralelamente a essas atividades mais voltadas para a gestão não deixei de exercê-la, ampliando-a, posteriormente, para o ensino superior.

Na atuação como gestora e coordenadora na Educação Básica, no Estado do Maranhão, minha atenção se voltou para a questão da formação de gestores e professores para atuarem na implantação e/ou implementação de políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. Essas políticas foram desenvolvidas com o nosso acompanhamento como supervisora da área de Educação Especial e se materializou em programas, projetos e ações, propostos pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC)[6], em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, cujo

[5] O reconhecimento na UFMA do Curso de Graduação em Pedagogia, com habilitação para o Magistério das disciplinas específicas do Curso Normal de Nível Médio, ocorreu mediante a expedição do Decreto n. 39.083, de 30 de abril de 1956; outros decretos consubstanciam a origem, o desenvolvimento e a processualidade histórico-social da formação dos pedagogos nesta instituição federal de ensino, pesquisa e extensão: Decreto n. 32.606 de 23 de abril de 1953, que autorizou seu funcionamento; Decreto n. 39.663, de 28 de julho de 1956, que garantiu seu reconhecimento e habilitação para o Técnico em Educação (PAIXÃO, 2015)

[6] Esta secretaria em 16 de maio de 2011 foi extinta por meio do Decreto n. 7.480 que passou a vigorar, a partir de 23 de maio de 2011. Este foi revogado quando da expedição do Decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012 que trouxe alterações na composição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD/MEC), pois esta secretaria passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) após o acréscimo em sua estrutura do eixo "inclusão" e, consequentemente, assumiu a responsabilidade pelos assuntos de competência da SEESP/MEC. Para além dessa competência, de modo geral, a SECADI/MEC "[...] vinha atuando, sob pressão de movimentos de luta social do e no campo, pressão das universidades e institutos federais, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social" (TAFFAREL; CARVALHO,

objetivo era a disseminação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No Estado do Maranhão esses programas, projetos e ações, propostos pelo MEC, têm se concretizado mediante o desenvolvimento de diversas operações. Merece destaque a política de formação dos trabalhadores da educação, em especial àquelas voltadas para a docência na Educação Básica em suas diferentes etapas - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio - e demais modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Profissional e Técnica de Nível Médio, Escolar Indígena e Quilombola, do Campo e a Distância. Essas formações vêm sendo proporcionadas nas modalidades presenciais, semipresenciais e a distância, em cursos de graduação, de extensão e/ou aperfeiçoamento, com ementas e programas de ensino voltados para temáticas da Educação Especial e Inclusiva. Esses cursos são desenvolvidos em parceria com instituições públicas e privadas (fundações, organizações não-governamentais-ONGs, empresas e outras), envolvendo gestores, coordenadores/supervisores pedagógicos, professores e pedagogos com atuação nessas diversas etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

No contexto de diversas atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, acrescento àquelas vivenciadas no período do Estágio Probatório (2013-2016), na UFMA, na gestão das políticas educacionais direcionadas para a formação de professores e pedagogos, conjunto de vivências que contribuíram para justificar o interesse, bem como a escolha, entre alternativas, pelo presente objeto de estudo.

Além da docência exercida no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura na UFMA e demais licenciaturas, assumi no período do Estágio Probatório, a coordenação de área do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura no PIBID e, posteriormente, do Curso de Graduação em Pedagogia, 1ª Licenciatura na modalidade presencial do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Ambos materializavam a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, instituída pelos Decretos nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; e, nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010, atualmente revogados pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Esses programas são induzidos e fomentados pela CAPES e desenvolvidos em regime de colaboração e cooperação técnica entre os estados, municípios, Distrito Federal, Instituições de Ensino Superior (IES) e redes de Educação Básica de ensino.

2019, p. 85). Por isso, sua extinção no governo do ex-capital reformado Jair Bolsonaro tem sido considerada um "[...] retrocesso sem precedendes na história educacional do Brasil" (Id, ibidem, p. 88).

O PIBID, enquanto política desenvolvida como um programa específico tem como objetivo incentivar, valorizar e qualificar a formação de professores em nível superior, quer dizer, as licenciaturas que objetivam em seus Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) o preparo profissional para o exercício do magistério na Educação Básica. No caso do Curso de Graduação em Pedagogia, a licenciatura é voltada para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e, no que tange às demais licenciaturas para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Deve possibilitar, ainda, segundo seus documentos orientadores[7], a inserção dos licenciandos nas escolas, elevando a qualidade da graduação em licenciatura. Logo, faz parte do conjunto das atividades acadêmicas com vistas a elevação da qualidade do ensino na escola básica. Para tanto, oferece bolsas para os licenciandos e professores, tanto das IES como das escolas públicas, para qualificar a formação para a docência na Educação Básica, medida considerada inovadora no tocante à formação de professores.

No que diz respeito, ainda, a formação de professores em nível superior no governo do presidente Michel Temer "[...] imposto à nação brasileira após golpe [considerado] jurídico-parlamentar-midiático que interrompeu o governo legitimamente eleito pela vontade popular" (ANFOPE, 2017, p. 532), o MEC lançou novos programas, projetos e ações que configurariam a Política Nacional de Formação de Professores. Dentre as linhas de ação foi criado no âmbito da formação inicial o Programa Nacional de Residência Pedagógica (PNRP)[8], considerado por seus idealizadores[9] como uma modernização dentro do PIBID, evidenciando ademais a pertinência e importância de se apreender nesse movimento reformista os resultados alcançados por este programa.

Já o PARFOR tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica por meio da oferta de cursos de Licenciatura; Segunda Licenciatura e Formação Pedagógica, tanto para professores que têm nível superior em áreas específicas como para os que têm formação na docência apenas de nível médio. Essas formações são para os trabalhadores da Educação, em especial professores e pedagogos em efetivo exercício na rede

[7] O Edital vigente - EDITAL CAPES 2/2020 e demais Editais publicados desde a implementação do referido programa podem ser acessados em https://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/capespibid

[8] Além da criação no âmbito da formação inicial desse programa que se caracteriza como sendo "[...]uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo (BRASIL, 2018, p. 1), o MEC previu ainda como ação "[...] a oferta de 250 mil vagas na Universidade Aberta do Brasil; a oferta de 20 mil vagas ociosas do ProUni para cursos de primeira e segunda Licenciatura" (ANFOPE, 2017, p.523). No que tange a formação continuada "[...] mantém a oferta de programas no âmbito do MEC, propõe a criação de uma plataforma de formação continuada, enfatiza a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios" (Id, ibidem, p.523).

[9] Ver reportagem no sitio: https://novaescola.org.br/conteudo/7041/mec-anuncia-nova-politica-de-formacao-de-professores-com-residencia-pedagogica-a-partir-de-2018

pública de ensino que estão sem a qualificação exigida pela Lei 9.394/96, conhecida como LDB, consubstanciada em meta específica no Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024).

Com base em minha experiência profissional, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, posso afirmar que o interesse pelo complexo da educação, em particular pelas políticas educacionais direcionadas à docência e a formação para exercê-la, não é recente. No CMAE do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI) desenvolvi pesquisa sobre a formação de professores (ARAUJO, 2011) com o objetivo de investigar os significados e sentidos produzidos pelos professores sobre a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e suas articulações com a perspectiva da Educação Inclusiva no contexto da rede municipal de ensino de São Luís/MA.

Na referida pesquisa, nos fundamentamos na corrente da Psicologia Soviética autodenominada Histórico-Cultural[10], em especial nas contribuições do teórico russo Alexis N. Leontiev (1903-1979). No Curso de Mestrado, destaquei a importância do estudo acerca da Teoria da Atividade em sua dimensão da totalidade. No entanto, em virtude da natureza da investigação, dos objetivos e do tempo destinado à pesquisa, não conseguimos ampliar a discussão para a análise da práxis docente, sobretudo das diversas atividades desenvolvidas pelos professores e de suas implicações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE.

Desse modo, pretendíamos, no doutorado, aprofundar os estudos nesse referencial circunscrito, no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, mas acrescido dos pressupostos da Teoria Social Marxiana, especificamente, nos princípios onto-históricos e materialistas dessa teoria, destacados por Lukács (2012), pois compreendemos que tais perspectivas imbuídas dos "[...] princípios do materialismo histórico dialético, não perderam de vista a unidade contraditória entre as dimensões naturais e sociais, entre produto e processo, entre objetividade e subjetividade" tampouco entre teleologia e causalidade (MARTINS, 2013, p.2).

Portanto, mediante a primeira orientação teórico-metodológica no mestrado, dedicamo-nos aos estudos das categorias teóricas: Atividade, Consciência, Significado Social e Sentido Subjetivo. Com os estudos no âmbito do Marxismo, tomando como particularidade deste, o Marxismo Ontológico, isto é, uma ontologia materialista de caráter histórico-social (TONET, 2016a), ampliamos esse complexo categorial para o estudo das relações entre Práxis e Trabalho, Formação Humana e Educação, na perspectiva de que seus fundamentos

[10]Na nossa dissertação de mestrado (ARAUJO, 2011) justificamos o uso da denominação Sócio-Histórica, já que essa corrente da Psicologia Soviética tem sido denominada por pesquisadores, estudiosos e professores tanto da área da Psicologia como da Educação de "Psicologia Histórico-Cultural, "Sóciocultural" ou Sócio-Histórica.

ontológicos nos ajudassem na compreensão da natureza, gênese e função social do PIBID, particularmente, de suas implicações na práxis docente dos ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura da UFMA.

Considerando esse aspecto, cabe destacarmos nossa pretensão com o projeto de doutorado apresentado em novembro de 2015 para o ingresso no CDAE e os rumos que este tomou, após inserção no PPGE/UECE, a partir de estudos empreendidos nas disciplinas e participação nos grupos/núcleos de estudos/pesquisas e seminários[11]. Com o projeto pretendíamos continuar desenvolvendo as atividades acadêmicas e científicas iniciadas no CMAE do PPGE da UFPI, cursado no período de 2009 a 2011 e, ainda, qualificarmos nossa experiência profissional como professora-pesquisadora no Ensino Superior.

Cabe ressaltar que como professora do quadro permanente da UFMA, tenho ministrado disciplinas relacionadas aos Fundamentos e Processos Metodológicos do Ensino de Ciências, Geografia, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial; Estágios (Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil) para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; e, Didática nas demais licenciaturas na Cidade Universitária Dom Delgado[12], campus localizado no município de São Luís/MA, na área Itaqui Bacanga, região metropolitana e municípios do Continente[13] onde a UFMA coordena o PARFOR. Reconheço nesse processo formativo a importância não somente da internalização dos conhecimentos epistemológicos e didático-pedagógicos, mas também dos fundamentos onto-históricos e materialistas no campo da formação de professores e pedagogos, visto que o modelo de formação conhecido como 3+1, historicamente:

> [...] tendo perdurado por muitos anos, confere uma das características principais dos processos formativos iniciais de professore(a)s no Brasil, qual seja, a dissociação entre conhecimentos específicos da área/disciplina de atuação e os de conhecimentos pedagógicos, sendo enfatizados os primeiros (PRAZERES, 2016, p.61)

Posso dizer que este é um dos problemas que tem historicamente caracterizado o campo da formação para a docência, inclusive nas chamadas "novas licenciaturas" ou

[11]Grupo de Estudos d'O Capital: Educação e Formação Humana à luz da Crítica da Economia Política; Núcleo de Estudos do pensamento de Georg Lukács-Estética, promovidos pelo *Grupo de Pesquisa Ontologia do Ser Social, História, Educação e Emancipação Humana* (GPOSSHE) da Linha Marxismo e Formação do Educador vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará/UECE; estudos e seminários promovidos pela Linha Marxismo, Educação e Lutas de Classe E-Luta/PPGE-UFC.

[12]A Cidade Universitária Dom Delgado, campus São Luís foi a primeira unidade universitária da UFMA, inaugurada em novembro de 1972 com sede no município de São Luís; esse município juntamente com outros três: Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa, constituem a Ilha do Maranhão (PRAZERES, 2016).

[13] Municípios localizados fora da Ilha do Maranhão que constituem a totalidade dessa unidade federativa.

"Licenciaturas Interdisciplinares (LI)"[14]: são os cursos de formação interdisciplinar presencial nas áreas de Ciências Naturais, Humanas e Linguagens e Códigos, implantados na instituição desde 2007, por meio da adesão da UFMA ao Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[15]. Na instituição essas novas licenciaturas, segundo Prazeres (Ibidem, p. 61) têm se constituído "[...] indicativo para a (re) configuração de propostas curriculares direcionadas para a situação de tal problemática", a que anunciamos anteriormente, o que nos possibilita dizer que no âmbito federal o PIBID, aponta para a mesma direção.

Essa problemática nos instigou, inicialmente, a estudar, no contexto das LI em Ciências Naturais, os significados e os sentidos produzidos pelos alunos do PIBID sobre docência e a relação dessa produção com as atividades desenvolvidas, partindo do pressuposto de que essa produção, bem como as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional e dos subprojetos[16], implicavam também no modo de ser e/ou tornar-se docente.

Essas motivações iniciais foram sendo substituídas à medida em que cursamos disciplinas da Linha de Pesquisa: Marxismo, Educação e Lutas de Classe do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (E-Luta/PPGE-UFC) e do Núcleo: Marxismo e Formação do Educador (PPGE/UECE). Outro marco definidor no delineamento do objeto, além dos já citados, foi a participação nos grupos/núcleos de estudos/pesquisas, seminários e Estudos Orientados. Momentos vivenciados de forma indissociáveis no processo de formação no doutorado que nos conduziram, entre escolhas e alternativas, por optar pela área da Pedagogia e, ao mesmo tempo, pela investigação sobre o PIBID, de modo geral e, em particular, as implicações deste na práxis docente dos ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura[17] da UFMA, área de formação e atuação da

[14] Para maiores conhecimentos acerca dessa modalidade de oferta de ensino superior no Estado do Maranhão, ver Prazeres (2016)

[15] O REUNI é um programa do governo federal que visa ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Na acepção de Prazeres (Ibidem, p.76) este possibilitou "[...] a interiorização da UFMA; todavia, por meio de um contrato de gestão, que subordinou o repasse de verbas à implementação de diretrizes reestruturantes da instituição como um todo, assim como ao alcance de determinadas metas."

[16] Nessa modalidade de planejamento os bolsistas (professores das IES, supervisores das instituições públicas de ensino e licenciandos) do PIBID e do PIBID Diversidade sistematizam as ações didático-pedagógicas relacionadas às áreas de conhecimentos e, consequentemente, às etapas – Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e modalidades de ensino – Educação Escolar Indígena e do Campo. Na outra modalidade, os projetos institucionais, encontramos sistematizadas ações amplas e, ao mesmo tempo, específicas do conjunto de subprojetos das IES.

[17] A delimitação pelo curso se dá, porque compreendemos que a área da Pedagogia é "[...] bem mais abrangente abarcando os conhecimentos que a envolvem, os diferentes espaços formativos que consideram, mas não se esgota no curso e a diversidade de frentes de atuação" (CRUZ, 2008, p. 22).

pesquisadora. Mas por que o interesse pelo PIBID, em particular, pela práxis docente do pedagogo no interior dessa experiência?

Primeiro, porque se necessita, na perspectiva de Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015, p. 13), ainda de investigações sobre "[...] a relação desta prática formativa com o trabalho docente na educação fundamental nas redes municipais de ensino" e, ao mesmo tempo, de um conjunto sistemático de conhecimentos teórico-práticos que demonstrem os "[...] avanços apresentados pelo programa na formação de professores da Educação Básica e a qualidade de seus desdobramentos nas escolas públicas" (CARVALHO, et al., 2015, p. 17).

Segundo, porque defendemos o pressuposto de que o trabalho, no sentido ontológico, é fundamento da práxis docente do pedagogo, consequentemente, das demais práxis sociais importantes, assim como o trabalho, no processo de reprodução social. Nesse aspecto, nos distanciamos da defesa de que "[...] O trabalho pedagógico, e a ação docente constituem-se na centralidade do processo formativo do Licenciado em Pedagogia" (BRASIL, 2005, p. 14). Esta centralidade dada ao trabalho didático-pedagógico e à docência no âmbito do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, consequentemente, no PIBID impõe avanços, mas ao mesmo tempo, limites à práxis docente dos ex-pibidianos no que tange ao seu horizonte: o desenvolvimento de uma educação para a formação humana que vise a emancipação do trabalho subsumido pelo capital, pois nossa defesa é por uma:

> […] formação crítica do professor capaz de promover a unidade teoria-prática, buscando estreitar a relação da formação do educador as suas experiências de educação formal e não formal, bem como os conhecimentos políticos, práticos, culturais e educacionais (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 13).

Com base no tipo de formação que defendemos, ampla, radicalmente crítica e fundamentada na relação indissociável entre teoria-prática, atividade-consciência, trabalho manual-intelectual, dentre outros aspectos, cabe questionarmos: por que no contexto das reformas do Estado a formação dos trabalhadores da Educação, particularmente dos professores e pedagogos, ganha centralidade, concomitantemente, com a Educação Básica, a partir da década de 1990, em especial, nos países pobres como o Brasil?

Consideramos ser de grande relevância política, econômica, social e educacional o estudo sobre o PIBID no contexto das políticas de formação de professores. De modo particular, da práxis docente do pedagogo no interior dessa experiência, desenvolvida na forma de programa, pois compreendemos que enquanto práxis social, especificamente humana, esta materializa-se no ato de ensinar em sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, a práxis docente faz a mediação entre indivíduo-gênero humano, uma vez

que busca garantir o acesso à apropriação das objetivações historicamente produzidas e acumuladas pela humanidade para as novas gerações como base para produzir e transformar a realidade, pois não nascemos humanos, mas nos tornamos na medida em que essa apropriação objetiva-se na/pela práxis (DUARTE, 1998). Ou seja, a práxis docente é fundamental para possibilitar aos indivíduos acesso à produção material e espiritual (intelectual/cultural) necessárias para o alcance de tal finalidade, o tornar-se homem, seu acesso à cultura já produzida e sua capacidade de continuar a produzi-la e transformar a realidade. Nesse aspecto o complexo da educação desempenha uma função social importantíssima, no que diz respeito à continuidade da reprodução social e sua transformação, tanto a educação *lato sensu*[18], aquela que ocorre na sociedade de forma assistemática, como a *stricto sensu*, que se dá em espaços institucionalizados, a exemplo da escola.

No que tange, especificamente, à função social da educação no sentido estrito na formação dos indivíduos, esta deve garantir essa apropriação da produção material e espiritual (intelectual/cultural) de forma intencional e sistemática, tanto para o proletariado como para a classe trabalhadora em geral, ainda, que limites lhes sejam impostos como consequência do antagonismo inerente a contradição entre capital-trabalho. Esses limites impõem a contínua luta por níveis mais elevados de escolarização e, ao mesmo tempo, a compreensão de que a práxis docente não deve perder de vista a direção do conteúdo formativo escolar, quer dizer, o objetivo de uma formação humana ampla e radicalmente crítica como horizonte, concomitantemente, a construção de uma sociedade para além do capital (BERTOLDO; SANTOS, 2012). Nesse aspecto como destaca Macedo (2017, p. 20):

> [...] para que a escola sirva aos interesses da classe trabalhadora, é necessário não apenas a (con) formação de professores, em nível superior, mas que esses trabalhadores, de forma articulada e crítica, lutem em favor de uma formação para a emancipação humana e para a construção de uma outra sociedade.

Portanto, nos questionamos: em que medida a formação para a docência no âmbito dessa ação política desenvolvida como programa, consubstancia a crítica articulada à luta dos trabalhadores na construção de um outro tipo de sociedade? Poderíamos, especificamente, perguntar: de que modo e em quais condições os ex-pibidianos desenvolvem sua práxis docente

[18] No segundo capítulo, abordaremos essas formas de educação ao discorrermos sobre as determinações gerais e essenciais desse complexo, a partir dos estudos de Lima (2009); Lima e Jimenez (2011). Usaremos com base em Maceno (2017), no processo de escrita do texto, educação em sentido lato como sinônimo de educação *lato sensu* e estrito como sinônimo de educação *stricto sensu*.

na Educação Básica e como esta práxis social e profissional se articula à luta mais ampla dos trabalhadores em favor de uma outra concepção de mundo e, consequentemente, de sociedade?

Estas questões nos instigaram a pesquisar como os ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura desenvolvem, como trabalhadores, sua práxis docente na Educação Básica e, ao mesmo tempo em que condições objetivas a realizam, já que esta ação política desenvolvida como programa busca qualificar a formação inicial[19] para a docência na Educação Básica; concomitantemente, incentiva a inserção e permanência na carreira do magistério, dando ênfase à valorização docente, a partir da intensificação da "[...] relação das licenciaturas com a educação [Básica], para além do convencional estágio da prática educativa" (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 13).

Podemos dizer que o objeto em estudo, o PIBID enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores faz parte de um conjunto de questões que caracterizam o complexo da educação. Por conseguinte, o campo da formação para o trabalho docente[20], pois a docência na Educação Básica e a formação para o exercício dessa práxis social e profissional têm sido objeto de recorrentes estudos e pesquisas desenvolvidos por professores e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento no país (MACEDO, 2017; MENDES, MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015; MAUÉS, 2009).

Para Bertoldo (2005), esses estudos e pesquisas envolvem múltiplas dimensões do fenômeno investigado: análises teórico-metodológicas das políticas públicas educacionais; das tendências investigativas no campo da formação para o trabalho docente, tanto na graduação como na Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu*; das inovações científicas e tecnológicas; da profissionalização; da compreensão do professor reflexivo[21], dentre outras.

Podemos dizer que no âmbito das políticas educacionais a reforma implementada pelo Estado brasileiro, iniciada no governo Collor de Melo (1990-1992), processualmente, consolidada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995) e Luiz Inácio Lula da Silva

[19] Na perspectiva de Aguiar (2010) essa denominação refere-se "[...] à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional".

[20] Compreendemos que o trabalho docente envolve docência, isto é, o ensino; a pesquisa e a extensão universitária. No entanto, optamos por utilizar a categoria "Docência" e não "Trabalho Docente". Primeiro, porque a apreendemos como um complexo de complexos que se funda na categoria "Trabalho" e, segundo, em razão de expressar especificidade do programa investigado: preparar os licenciandos nas suas diversas áreas do conhecimento para a docência na Educação Básica. Usaremos essa terminologia ao logo do texto e manteremos a categoria "Trabalho Docente", mais especificamente considerando a escrita dos autores aqui referendados.

[21] Segundo Facci (2004b, p.41) essa perspectiva teórica "[...] do ensino reflexivo, teve início na Inglaterra, na década de 1960, e nos EUA, nos anos de 1980. Este conceito de professor reflexivo emergiu, incialmente, como reação à concepção tecnocrática do professor, que enfatizava a aprendizagem de técnicas, ao racionalismo técnico".

(2003-2006; 2007-2010), impactou a Gestão Educacional; a Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; as Práticas Pedagógicas e a Avaliação; a Infra-estrutura Física e os Recursos Pedagógicos. Ou seja, a organização do ensino, da pesquisa e extensão nas instituições de ensino superior, bem como do trabalho didático-pedagógico nas instituições educativas de educação básica no país.

No que diz respeito a dimensão da Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar, com destaque a formação e à docência dos primeiros, a LDB 9.394/96 na perspectiva de Saviani (2011) estabeleceu como regra a formação de nível superior admitindo a de nível médio, na modalidade Normal para a práxis profissional na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito da formação universitária Macedo (2017); Mendes, Mendes Segundo, Santos (2015) e Maués (2009), fundamentados na crítica marxiana, ou seja, no materialismo histórico dialético, bem como na categoria da "regulação", constatam que em tempos de crise do capital e, por conseguinte, de reformas, o complexo da educação, consequentemente, a formação de professores e pedagogos, é adaptada para atender aos ditames do mercado globalizado, quer dizer, às determinações econômicas, políticas e socioculturais expressas pela necessidade da "mundialização do capital" (CHESNAIS, 1997).

Podemos inferir, a partir dessas produções investigativas, que as reflexões realizadas por esses pesquisadores refletem um conjunto de diretrizes ideológicas, políticas e econômicas direcionadas ao complexo da educação, em particular, ao campo da formação para o trabalho docente. No entanto, o momento histórico em que esses pesquisadores se debruçaram sobre os fenômenos educativos, como objetivações das políticas educacionais, desvelam contradições e, ao mesmo tempo, limites inerentes e impostos pelo capital em crise ao complexo educacional no que tange a resolutividade dos problemas que decorrem do caráter antagônico da relação capital-trabalho.

Inferimos, ainda, que a crise atual do capital parece se instaurar como consequência das contradições do seu próprio sistema sociometabólico, não se caracterizando mais como uma crise conjuntural expressa por períodos de alternância entre expansão e recessão, ou seja, flutuações que alternam momentos de crises e retomadas de avanços (MÉSZÁROS, 1997; 2000), mas como uma crise de natureza estrutural, haja vista que se materializa mediante a "[...] ativação de um conjunto de contradições e limites que não podem ser superados pelo próprio sistema" (MÉSZÁROS, 1997, p. 149). Essa crise característica do final da década de 1960 e início dos anos de 1970, abandonou a ideologia do desenvolvimento e,

concomitantemente, articulou-se nos âmbitos da economia, aos processos de globalização e/ou mundialização do capital e no político-ideológico, ao receituário neoliberal.

A crise estrutural do capital não se manifesta apenas no campo dos valores como nos sinaliza Tonet (2005). Ela é, nas palavras do autor, antes de tudo, uma crise da produção material que afeta o mundo econômico e, ao mesmo tempo, todos as outras dimensões da vida social, quer dizer, os demais complexos sociais também importantes para a reprodução humana. Nesse aspecto, o autor nos adverte para o fato de que "[...] a matriz, o fundamento da crise do mundo atual está na economia, na forma como os homens se relacionam entre si na produção" (Id, ibidem, p. 208). E acrescenta ainda que "[...] Todos os outros aspectos – éticos, políticos, ideológicos, educacionais, etc – são expressões, cada um na sua forma específica, daquela raiz mais profunda" (Id, ibidem, p.208). Ao considerarmos esse conjunto de questões, constatamos, fundamentados nesses autores que:

> [...] A adequação dos estados "nacionais" à lógica do capital mundial globalizado neste contexto de crise estrutural requer algumas reformas institucionais, dentre elas, a educação, como estratégia ideológica e competitiva. Na veiculação de políticas educacionais globalizadas, promove-se a unificação e homogeneização das diretrizes da educação em todos os níveis (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 10)

Nesse contexto é que os países com o objetivo de se inserirem na economia mundial, em especial os pobres, por meio das reformas do Estado, têm implementado ações políticas relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico em diversas áreas do conhecimento, abrangendo várias esferas (econômica, política, cultural, dentre outras) no âmbito da sociabilidade capitalista. É, portanto, em meio a esse complexo de questões que a Educação "[...] tem se mostrado, no envolver histórico do mundo dos homens, um importante componente do complexo que sustenta a duradoura exploração do homem pelo homem" (GOMES, 2012, p. 188).

Considerando a produção investigativa sobre a formação para o trabalho docente, o contexto de crise, de reformas e, ao mesmo tempo, as múltiplas dimensões que envolvem o fenômeno investigado, situamos nossa pesquisa no âmbito das políticas educacionais relacionadas à formação para a docência, especificamente, dos pedagogos no Brasil. Do conjunto dessas políticas[22], escolhemos investigar no contexto das reformas do Estado,

[22]A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) organiza os programas da seguinte forma: *Formação Inicial* (PARFOR; PIBID; Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life); *Formação Continuada e Extensão* (Programa Novos Talentos; Programa de Consolidação das Licenciaturas-Prodocência; Cooperação Internacional para a Educação Básica; Residência Docente no Colégio Pedro II e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, projeto-piloto de indução profissional;

implementadas no Brasil no âmbito da Educação, o PIBID enquanto política de indução e fomento para a iniciação à docência dos pedagogos.

Vale ressaltarmos que com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tem a incumbência de formar professores para a Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental; Ensino Médio na modalidade normal, quando da existência destes cursos; Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar. Permite, também, formar para a gestão de sistemas educacionais e de ensino envolvendo a formação de coordenadores/supervisores pedagógicos e gestores escolares. Agregam-se a estas competências a formação para a docência na Educação de Jovens e Adultos; do Campo e Quilombola; Indígena e Especial, modalidades que exigem conhecimentos didático-pedagógicos específicos.

No entanto, cabe salientar que os discursos e práticas, elaborados no âmbito das políticas educacionais, nos exigiram conhecimento da realidade investigada na sua dimensão empírica. Por isso, realizamos levantamento acerca do PIBID, no contexto dos Programas de Pós-Graduação (PPGEs), especificamente, da produção acadêmica indexada em bases de dados de abrangência nacional[23] com foco no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, pois como destaca Paulo Netto "[...] Marx não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele" (2011, p. 18).

Podemos dizer que, além da identificação dessa produção, a *leitura imanente* dos clássicos e dos autores contemporâneos, pelo menos daqueles importantes para a pesquisa (COSTA, 2009), nos possibilitou rastrear, nessa produção/estudos, se os pesquisadores fundamentavam-se no Marxismo dialético, isto é, na dialética materialista histórica e, ainda, se partiam de um ponto de vista ontológico e, por conseguinte, de uma abordagem ontológica de caráter materialista histórico-social. Diante dos resultados obtidos, inclusive da ausência de estudos pautados na ontologia marxiana, apreendemos que as produções expressam:

Formação Associada às Olimpíadas de Matemática e Química); *Formação Associada à Pesquisa* (Observatório da Educação-Obeduc); Divulgação cientifica (Apoio de Feiras de Ciências e Mostras Científicas; Apoio a Olimpíadas Científicas). Cabe destacar que o programa LIFE é transversal a todos os demais (BRASIL, 2013). Os programas: Novos Talentos; LIFE, Prodocência; Programa STEM, Projeto Água, Observatório da Educação-Obeduc e o PIBID Diversidade foram encerrados, conforme consta no Portal do MEC/CAPES/DEB em 13.08.19. Disponível em https://www.mec.gov.br/ Acesso em: 28. 10. 2019

[23]Os resultados da pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na Scientific Electronic Library Online Biblioteca Científica Eletrônica em Linha (SciELO) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) encontram-se sistematizados na seção secundária que constitui esta introdução.

> [...] um conhecimento reduzido às dimensões empíricas e singulares da vida social, e ainda mais pelas tendências irracionalistas presentes no pensamento contemporâneo, que negam a história e as possibilidades do conhecimento da totalidade social em sua efetiva dimensão ontológica real. Assim, vale ressaltar a não-submissão do problema investigativo do tema simplesmente ao caráter epistemológico (Id, ibidem, p.29)

Desse modo, vale esclarecer que partimos do Marxismo como teoria social, pressupondo-o como uma ontologia de novo tipo, que diferentemente das tendências irracionalistas, exige, no processo de investigação, que "[...] se apanhe o complexo de determinações que estaria na base do surgimento e da evolução do fenômeno estudado, articulando-o, por conseguinte, ao processo de reprodução social em sua ***totalidade*** (JIMENEZ, et., al, 2011, p. 159, grifo dos autores). Portanto, nos distanciamos das referidas tendências, uma vez que "[...] a historicidade e a processualidade, a contraditoriedade dialética etc., já está implicitamente contida no fundamento metodológico da ontologia marxiana" (LUKÁCS, 2012, p. 289), pois não negamos a história e tampouco as possibilidades de apreensão da gênese e desenvolvimento do objeto em sua relação com a totalidade social.

Do conjunto dessas reflexões emergiu nossa questão geral de pesquisa: o PIBID, enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida como programa de indução e fomento da formação para a docência no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura, não seria uma das estratégias ideológicas, políticas e econômicas que emerge, como uma das exigências impostas pelo sistema sociometabólico do capital, diante da crise? Com base nesse questionamento, bem como naqueles que explicitamos no decorrer dessa introdução, elaboramos nosso objetivo geral de pesquisa, pois pretendíamos: compreender, no contexto das reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, o PIBID e suas implicações na práxis docente dos pedagogos, assente na materialidade de seus fundamentos, princípios, objetivos e função sócio-política e educacional, considerando o atual contexto da sociabilidade capitalista.

Ampliamos nossos questionamentos de pesquisa, já que objetivamos apreender o objeto de estudo em seu movimento real como síntese de múltiplas determinações, a partir dos princípios do marxismo ontológico enquanto instrumental metodológico/método de investigação e, por conseguinte, de uma abordagem ontológica materialista de caráter histórico-social, o que nos exige a apreensão de suas conexões, processualidade e contraditoriedade dialética em sua relação com o contexto hordieno de crise do capital, no qual se situam as reformas educacionais direcionadas à formação para a docência, materializada pela crise assentada na relação capital-trabalho. Segue nossos questionamentos:

[1] Que paradigmas educacionais têm fundamentado a formação para o trabalho docente no contexto da educação brasileira?

[2] Quais os nexos entre as reformas educacionais implementadas, a partir da década de 1990 e as diretrizes políticas direcionadas à formação de professores e pedagogos no Brasil? Qual a relação dessas diretrizes políticas com a proposta de formação do PIBID?

[3] Que concepções teórico-metodológicas têm fundamentado a práxis docente?

[4] No contexto das políticas de formação para a docência, quais as implicações do PIBID na práxis docente dos ex-pibidianos licenciados em Pedagogia?

Com base nos questionamentos acima elaboramos nossos objetivos específicos:

[1] Apreender os fundamentos ontológicos da práxis docente dos pedagogos, a partir da centralidade do trabalho no processo de formação/educação humana;

[2] Entender os nexos entre as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 e as diretrizes políticas direcionadas a formação de professores e pedagogos no Brasil e seus desdobramentos na proposta de formação do PIBID;

[3] Explicitar os fundamentos teórico-metodológicos escolhido entre alternativas para análise do PIBID e de suas implicações na práxis docente dos pedagogos;

[4] Analisar o PIBID e suas implicações na práxis docente dos ex-pibidianos licenciados em Pedagogia, aferindo a materialidade de seus princípios, fundamentos e objetivos, bem como sua função no contexto das políticas de formação de professores.

Com base nas questões norteadoras e, por conseguinte, orientados pelos objetivos geral e específicos propostos, investigamos o PIBIB, concomitantemente, a práxis docente materializada nas redes de ensino de Educação Básica por ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, situando-o no contexto do qual emerge, isto é, das relações sociais historicamente determinadas. Portanto, foi de fundamental importância estudarmos tal problemática na sociedade capitalista, pois o capital em sua forma social de organização atual, o capitalismo, historicamente vem se constituindo como variante deste por excelência (SANTOS et., al, 2014) em escala global e atinge a sua mais aguda crise, antes nunca vista pela humanidade como nos sinaliza Mészáros (2000, p.7), pois "[...] Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes".

Para Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016) essa crise pode ser caracterizada pelos seguintes elementos: produção descartável; produção destrutiva do capital, a exemplo do complexo industrial militar[24]; precarização do trabalho; redução de custos com capital

[24]Segundo Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016, p.30): "[...] o capital legitima o chamado complexo industrial militar, como um desses subterfúgios de enfrentamento da crise, que passa, nessa quadra histórica, a

constante; valorização do comércio exterior, dentre outros. Esses elementos evidenciam as contradições da relação capital-trabalho e, ao mesmo tempo, constituem-se estratégias do capital para dela sair. Além desse aspecto, esses elementos provocam profundas mudanças que afetam não somente o complexo do trabalho, mas os demais complexos a ele vinculados como o complexo da educação onde situamos nosso objeto de estudo.

Em nossa investigação o complexo do trabalho ganhou centralidade, pois um dos desafios foi resgatar no processo da pesquisa "[...] o sentido ontológico do trabalho enquanto interação eterna do homem com a natureza" (MÉSZÁROS apud RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004, p. 44). Ou seja, partir da análise do objeto, tendo o trabalho como categoria fundante do ser social, logo imprescindível no processo de formação/educação, portanto, de aprendizagem e desenvolvimento humano, pois nessa relação dialética tanto o homem transforma a natureza como por ela é transformado.

Neste sentido, cabe destacar que numa sociedade regida pela lógica do capital, o trabalho é "[...] utilizado em favor das relações de domínio estabelecidas pela classe exploradora que se beneficia do esforço alheio, alienando radicalmente as relações de produção existentes" (SANTOS, et al, 2014, p. 153), aspecto também considerado no desenvolvimento da investigação, uma vez que tem implicações nos processos de formação/educação dos trabalhadores quer seja no âmbito das IES ou dos sistemas de ensino.

Para alcançarmos tanto o objetivo geral como os específicos organizamos a exposição em cinco capítulos. No Capítulo I – **Introdução -** Identificamos o núcleo e linha de pesquisa na qual nossa pesquisa encontra-se vinculada; em linhas gerais, evidenciamos resultados de produções investigativas sobre as políticas e práticas no campo da formação e do trabalho docente desenvolvidas por pesquisadores brasileiros; e, de modo específico situamos pesquisas desenvolvidas sobre o PIBID no âmbito dos PPGEs com foco no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; assinalamos, ainda, a perspectiva teórico-metodológica na qual nos fundamentamos e, ao mesmo tempo, expomos os pressupostos, os questionamentos gerais e central da pesquisa e os objetivos geral e específicos que prescrutamos na investigação.

No Capítulo II - **Bases ontológicas para compreensão da práxis docente –** Abordamos a relação ontológica entre Práxis e Trabalho, Educação, Formação Humana e Docência. Na primeira seção, examinamos o Trabalho enquanto categoria onto-fundante do mundo dos homens, portanto, do ser social. Na segunda, refletimos acerca da importância do

representar efetivamente, uma das mais poderosas formas de deslocar as suas contradições e alavancar o seu processo de acumulação demonstrada pela incontrolabilidade do sistema, pondo em risco não apenas a humanidade, mas a sua a própria viabilidade societal".

trabalho (concreto) na constituição de outros complexos sociais, solevando a relação entre práxis e trabalho. Na terceira e última seção analisamos a relação ontológica entre os complexos da formação humana, educação e a práxis docente destacando a natureza e especificidade desses complexos como mediações essenciais no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, bem como a função que exercem no contexto da sociabilidade capitalista.

No Capítulo III – **Crise do capital, reformas educacionais e políticas de formação de professores –** Apresentamos alguns elementos caracterizadores da crise do capital, com destaque ao contexto econômico, político e sociocultural em que emergem essas crises; em seguida, estabelecemos às devidas aproximações e distanciamentos com o complexo da educação. Destacamos, ainda, os desdobramentos desta crise materializados nas políticas e práticas educacionais, implementadas no contexto das reformas educacionais, a partir da década de 1990, com ênfase na legislação e alguns estudos e pesquisas realizadas no campo da formação de professores sobre o trabalho docente, resgatando o processo de constituição da formação de professores no Brasil.

No Capítulo IV – **Fundamentos teórico-metodológicos -** Abordamos os fundamentos de uma investigação materialista de cunho dialético, histórico e social. Para tanto, discorremos sobre os fundamentos do Marxismo dialético como instrumental metodológico/método filosófico-científico de investigação e produção do conhecimento. Destacamos nossa vinculação ao Marxismo Ontológico e, entre escolhas e alternativas, a opção por uma abordagem ontologia de caráter histórico-social. Finalizamos com a apresentação dos procedimentos e sujeitos da pesquisa.

No Capítulo V – D**ocência e Formação Humana: implicações do PIBID na práxis docente dos pedagogos em tempos de crise do capital –** Apresentamos uma caracterização do PIBID, a partir da análise de alguns dados nacionais referentes à implementação dessa ação política do governo federal, com ênfase na experiência institucional da UFMA; e, expomos suas implicações na práxis docente dos pedagogos, com destaque a sua materialidade no contexto das políticas de formação de professores em articulação com a totalidade social, mediados pelos depoimentos dos docentes trabalhadores entrevistados, egressos dessa ação da Política Nacional de Formação de Professores, licenciados em Pedagogia com atuação na Educação Básica, especificamente, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Concluímos com as **Considerações finais, Apêndices** e **Anexos** utilizados no desenvolvimento do método de investigação (ou pesquisa) e, ao mesmo tempo, de exposição (ou apresentação). Para compreendermos o movimento de construção da tese, prosseguimos expondo, a pesquisa realizada sobre o PIBID do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura no contexto da educação brasileira.

1.1 A pesquisa sobre o pibid do curso de graduação em pedagogia, licenciatura

Para apreensão onto-histórica e materialista do fenômeno em estudo no contexto social e educacional brasileiro, iniciamos nossas reflexões com uma breve análise da produção científica sobre o PIBID enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores de indução e fomento da formação de professores para a docência na Educação Básica no âmbito dos Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No entanto, cabe dizer que não tínhamos como objetivo a construção exaustiva de um Estado da Arte (EA) ou da Questão (EQ) sobre o objeto investigado.

Todavia, partíamos do entendimento de que enquanto estratégias teórico-metodológicas nos aproximariam de algumas das determinações gerais e essenciais do movimento real de nosso objeto, já que o PIBID, faz parte de um conjunto de políticas e práticas educacionais implementadas pelo MEC/CAPES/DEB, abrangendo para além deste curso de formação de professores, a licenciatura em Pedagogia e outras licenciaturas no contexto das IES. No que tange a nossa escolha entre alternativas pelo Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, nossa área de formação e, por conseguinte, de atuação profissional, nos ancoramos em Coutinho (2013, p.41), já que segundo esta pesquisadora investigar:

> [...] seu campo de atuação também é uma tarefa intrínseca ao papel do pedagogo já que se compreende que a prática pedagógica é tanto mais coerente e consistente quanto mais domínio teórico tiver o profissional. Indo mais longe, a razão de existir o pedagogo e da pedagogia, entendida como ciência da educação, é a necessidade de apropriação, pelos homens, do conhecimento sistematizado historicamente produzido e acumulado, a fim de que possam, efetivamente, participar da sociedade, determinando seus rumos.

Nesse aspecto reconhecemos a importância da Pedagogia e, ao mesmo tempo, da docência, haja vista que enquanto Curso de Graduação em licenciatura destina-se também à formação de professores para o exercício da práxis docente. Concebida como Ciência da Educação, entendemos que para apreendermos o movimento real de nosso objeto temos que perscrutar no processo investigativo a natureza, gênese e função social da educação, já que é

neste complexo social que essa ciência situa-se e, consequentemente, a práxis docente que objetiva-se no ato de ensinar (ROSSI, 2016). Portanto, é necessário estabelecermos o nexo entre esses complexos, já que são eles que medeiam as relações dos homens entre si com o objetivo de que se apropriem dos conhecimento historicamente produzidos e acumulados pelo gênero humano de modo intencional e sistemático, esteio para a produção de novos conhecimentos.

No entanto, concomitantemente a esse processo de apropriação da produção, tanto material como espiritual (intelectual/cultural), no decurso do desenvolvimento histórico, para que os homens efetivamente sejam partícipes da sociabilidade, decidindo seus rumos, cabe ainda compreendermos que tanto o complexo da Educação como o complexo da Pedagogia expressam, objetivamente resultados do trabalho em sentido ontológico, ou seja, do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens (LESSA, 2016b; ROSSI, 2016).

Partindo desse entendimento e, ainda, da necessidade de nos apropriarmos da produção já existente acerca do objeto, pois pretendemos contribuir com o debate em torno da práxis docente dos pedagogos na Educação Básica, iniciamos um levantamento bibliográfico em que empreendemos uma análise em torno da produção investigativa sobre o PIBID no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, já que esse procedimento "[…] permite a avaliação e a sistematização de evidências de distintas questões e de diversos tipos de pesquisa, possibilitando o acesso de maneira organizada e fidedigna ao maior número de estudos sobre determinada temática" (SANTOS; PERRONE; DIAS, 2015, p. 143).

Podemos dizer que com esse procedimento fomos nos aproximando da realidade e objeto de nossa investigação, pela mediação das produções científicas relacionadas ao trabalho docente e a formação para exercê-lo na Educação Básica, tendo como particularidade a experiência dos Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura no Brasil no âmbito do PIBID. Nesse sentido, buscamos apreender as análises realizadas em torno do objeto por diversos pesquisadores**,** por meio de levantamento bibliográfico, registro e discussão de suas produções científicas, com ênfase nos elementos teórico-metodológicos que se aplicam nesses estudos, no período de 2009-2017. A escolha do recorte temporal se deu em função dos primeiros projetos institucionais terem sido implementados em 2009, apesar do primeiro edital ter sido lançado em dezembro de 2007.

Num primeiro momento, expomos, os resultados que obtivemos mediante consulta online à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); ao portal da *Scientific Electronic Library Online- SciELO* (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) e no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos respectivos Grupos de Trabalhos (GTS): Formação de professores (GT-8) e Trabalho e Educação (GT-9).

Na medida em que fomos expondo os achados da pesquisa, caracterizamos cada uma dessas bases de dados.

Efetivamos a busca por assunto e utilizamos inicialmente os seguintes descritores ou palavras-chave: PIBID, Pedagogia, Trabalho, Formação, Professores e Docentes, ora usando os termos exatos, tal como eles estão descritos, ora agrupando-os, a exemplo: PIBID, Pedagogia; PIBID e Pedagogia, e assim sucessivamente, pois o uso dos descritores isolados nos conduzia a estudos diversos "[...] demasiadamente amplo e indiscriminado", que nos distanciava do objeto (MARTINS; SILVA, 2011, p. 50). Acrescentamos ainda: Licenciatura; Professores Iniciantes; Iniciação à Docência; Prática ou Práxis docente, haja vista a evidência e recorrência destes descritores em vários títulos, bem como suas relações com o objeto em estudo. O uso também dos filtros e, ao mesmo tempo, do recorte temporal nos aproximou da totalidade dos trabalhos produzidos, desde a gênese do programa.

De modo geral adotamos como critérios de exclusão das produções científicas nas três bases de dados supracitadas, a não relação dos títulos dos trabalhos selecionados com os descritores ou palavras-chaves. De modo específico, após realizarmos análise dos resumos, excluímos aqueles cujos enunciados e, por conseguinte, os temas a eles subjacentes abordados não se articulavam ao objeto, áreas e/ou campos de conhecimentos nos quais situamos nossa investigação, pois entendemos ser o tema "[...] o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada" (BAKHTIN, 2009, p.136). Por isso, após observarmos que alguns trabalhos se repetiam em um ou outro descritor, o tema constituiu-se em mais um dos critérios de exclusão, portanto, aqueles que não estavam, especificamente, relacionados ao tema/problema investigado foram sendo excluídos.

Iniciamos a busca no segundo semestre de 2016 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), banco de dados concebido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integrado a estrutura organizacional do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Criada em 2002 pelo IBICT, a BDTD "[...] se constitui, atualmente, em âmbito mundial, como o maior banco de dados de teses e dissertações de mais de 90 instituições brasileiras" (COUTINHO, 2013, p. 19).

Nessa base, foram encontrados um total de trezentos e quatro (304) trabalhos, sendo oitenta e duas (82) teses e duzentas e vinte e duas (222) dissertações. Dos trezentos e quatro (304) trabalhos, oitenta e dois (82) estavam relacionados ao objeto, sendo vinte e três (23) teses e cinquenta e nove (59) dissertações. Selecionamos para análise cinco (05) teses e doze (12) dissertações, totalizando dezessete (17) trabalhos. Dos dezessete (17) trabalhos somente cinco (05) foram analisados.

A segunda base de dados foi a Scientific Electronic Library Online (SciELO), pois como é de conhecimento da comunidade científica, nela encontramos periódicos do Brasil, Argentina, Chile, México, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Bolívia, Peru, Uruguai, Venezuela e de outros países da América Latina e África, além da Espanha e Portugal, portanto, considerada "[...] de interesse especial para a Educação Brasileira" (NUNES, 2010, p. 24). Nessa base de dados encontramos um total de mil e noventa (1.090) trabalhos e desse quantitativo selecionamos apenas vinte e um (21). Dos vinte e um (21) trabalhos selecionados, apenas (04) quatro trabalhos foram analisados.

Nossa terceira e última base de dados foi a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), instituição sem fins lucrativos que tem como finalidade desenvolver a ciência, a cultura e a educação, por meio do aperfeiçoamento e consolidação dos PPGEs no país. Nas reuniões nacionais e regionais esta associação tem garantido espaço aos professores e estudantes pesquisadores a divulgarem suas produções científicas acerca do ensino e pesquisas desenvolvidas no âmbito dos cursos de Pós-Graduação, bem como da pesquisa em educação. Também tem sido ocupada por profissionais da Educação Básica para o compartilhamento de suas experiências.

Com o objetivo de termos uma visão ampla acerca das discussões e escritos em torno do objeto, na ANPED optamos pela busca nas reuniões científicas desenvolvidas em nível nacional, pois partimos do pressuposto de que estes estudos e pesquisas nos possibilitariam uma visão geral das questões relacionadas ao PIBID, em especial a experiência do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura no âmbito desta ação política do governo federal objetivada, ainda, como programa. Nessas reuniões científicas, os trabalhos nas suas diversas modalidades de apresentação, a exemplo das comunicações orais (CO) e pôsteres; estão organizados por Grupos de Trabalhos (GTs). Do conjunto desses GTs selecionamos os de número 08 e 09, respectivamente denominados: *Formação de Professores; Trabalho e Educação.*

Os primeiros trabalhos foram localizados no GT – 08 onde se encontram as produções relacionadas à formação de professores. Nesse GT encontramos cento e oitenta e um (181) trabalhos apresentados como Comunicação Oral (C.O) e sessenta(60) como pôsteres, totalizando duzentos e quarenta e um (241) trabalhos. Dos cento e oitenta e um (181), sessenta e seis (66) estavam relacionados a temática da formação de professores e dos sessenta (60) somente trinta e quatro (34) trabalhos. Dos cem (100) trabalhos visualizados, selecionamos vinte e um (21), mas apenas sete (07) foram analisados.

Em relação ao segundo GT – 09 encontramos um total de cento e dezessete (117) trabalhos como Comunicação Oral (C.O) e vinte e seis (26) pôsteres, totalizando cento e quarenta e três (143) trabalhos. Dos cento e dezessete (117) relacionados ao tema, temos dez (10) trabalhos e dos vinte e seis (26) pôsteres, somente quatro (04), perfazendo um total de quatorze (14) trabalhos. Desses quatorze (14), selecionamos nove (09), mas somente um (01) foi analisado.

Já com o conjunto dessa produção científica investigativa (APÊNDICE A) realizamos a (re) leitura criteriosa dos títulos e resumos dos trabalhos e, em alguns casos, a realizamos, na íntegra, e estabelecemos para análise da produção alguns núcleos considerando a frequência dos temas abordados pelos pesquisadores:

(Continua)

Quadro 1 – Produção científica sobre o PIBID do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura

Núcleos temáticos	Teses, dissertações e artigos com seus respectivos títulos e autores	Quantitativo
Relação entre Universidade-Escola Básica	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola – REALI, Aline Maria de Medeiros; DEIMLING, Natália Neves Macedo (2015)	2
	Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa – CAMPELO, Talita da Silva (2017)	
Contribuições, implicações e impactos do PIBID na valorização e formação de professores para a Educação Básica	Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? - ASSIS, Alessandra Santos de (2017)	4
	Aprendizagem da docência no PIBID: possibilidade, tensões e fragilidades – PANIAGO, Rosenilde Nogueira (2017)	
	O PIBID no Curso de Pedagogia: implicações para a formação docente – CAMARGO, Giovana Azzi de (2015)	
	PIBID: uma proposta de iniciação à docência no Curso de Pedagogia – RIBEIRO, Maria Tereza de M; AMBROSETTI, Neusa Banhara; TEIXEIRA, Myrian Boal (2011)	
Relações pedagógicas e aprendizagem da docência	Aprendendo a Docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - NEVES, Edilaine do Rosário (2014)	4
	As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental – SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamoio de (2014)	
	Relações Pedagógicas Socialmente Compartilhadas entre Bolsista de Iniciação à Docência PIBID Pedagogia e Professora Colaboradora: elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental- RICCI, Maira (2016)	

	A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – MARQUEZAN, Fernanda Figueira (2016)	
Concepções, dimensões psicossociais e sentidos produzidos na experiência com o PIBIB.	Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – FETZNER, Andréia Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana (2012)	3
	A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID/CAPES – FREITAS, Maria de Fátima Quintal de (2014)	
	"Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do PIBID – YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Miria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho (2016)	
Aprendizagens experienciais de iniciação à docência no PIBID	Memoriais escolares e processos de iniciação à docência- BERGAMASHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittecourt (2013)	3
	Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI – CUNHA, Cibele Faria; MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani (2017)	
	PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais – ALVES, Francisco Cleiton (2017)	
Total		16

Fonte: Organizados pelos autores com base nos bancos de dados da BDTD, SciELO e ANPED.

No momento da seleção dos artigos científicos na base de dados da Scientific Electronic Library Online - SciELO consideramos os perfis definidos pela CAPES no que diz respeito a qualificação/avaliação dos periódicos, pois segundo Barros e Dias (2016, p. 50) A1, A2, B1 e B2 “[...] representam os periódicos mais bem avaliados junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação no país”. Cabe dizer que o sistema Qualis faz parte do “Modelo CAPES de Avaliação” implementado desde os anos de 1970 que vem se consolidando com as reformas educacionais dos anos de 1990, em especial, com o novo papel do Estado denominado de “Estado Avaliador” (SGUISSARDI, 2009).

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que o conjunto de medidas que se tem implementado no âmbito do Ensino Superior, especificamente, na Pós-Graduação procuram, a partir do “Modelo CAPES de Avaliação”, averiguar a qualidade da produção científica e, ao mesmo tempo, da formação dos pesquisadores, perdendo de vista que essa hipervalorização da produtividade acadêmica em tempos neoliberais impõe a intensidade, concomitantemente a precarização do trabalho docente comprometendo, sobremaneira, a subjetividade e criatividade dos professores pesquisadores, tanto física quanto intelectual e emocionalmente.

Comprometem, assim, a qualidade das atividades, quer sejam no ensino, na pesquisa ou na extensão universitária (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015).

No contexto da ANPED cabe salientarmos que o processo de consolidação do GT/08 materializa a luta por parte de pesquisadores e estudiosos da área da formação de professores, haja vista que até os anos de 1990, segundo Garcia (1999 apud ANDRÉ, 2010), as produções científicas sobre essa temática estavam diluídas no campo da Didática. Podemos dizer que sua constituição, como campo de conhecimento, ocorreu progressivamente e atualmente no âmbito das reuniões científicas nacionais e regionais a ANPED concentra um expressivo número de produções em suas diversas temáticas e/ou conteúdo.

No que tange ao GT/09 relacionado às produções da área Trabalho-Educação cabe esclarecermos fundamentados na obra "Trabalho e Educação no Brasil: da centralidade do trabalho à centralidade da política", de autoria de Bertoldo (2015), algumas questões:1) A denominação atual deste GT resulta da inversão das categorias Educação-Trabalho, pois no início da década de 1980 os pesquisadores passaram a defender a categoria trabalho como centralidade, portanto, eixo articulador da relação entre Trabalho-Educação; 2) De modo geral, na década de 1990, com a crise do capital, da chamada crise do socialismo real[25], da introdução, no Brasil, das teorias que negam a centralidade do trabalho[26], dentre outras questões, as preocupações dos pesquisadores se voltam para a complexidade dessa relação, mas também em particular, para os impactos dessa complexidade na sociedade e, consequentemente, na educação na sua forma estrita, a escolar. Podemos inferir que essa mudança de direção era para que nesse GT a categoria Educação não ganhasse a conotação de uma formação centrada meramente no mercado, ou seja, para o trabalho na sua acepção abstrata, portanto, alienada.

O balanço nesses bancos de dados – BDTD, SciELO e ANPED – possibilitou apreendermos que o PIBID, nesse período de 2009 a 2017, enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores se constituiu objeto de estudo de diversos pesquisadores da área das Ciências Humanas e Sociais, em especial, da Educação. Outro aspecto apreendido e importante para nossa investigação é que na maioria das pesquisas a análise da práxis docente tem como centralidade os licenciandos na condição de bolsistas, ou seja, ainda em processo de formação no âmbito de seus cursos de origem em articulação com essa ação política de

[25] Cabe ressaltarmos com Tonet (2013, p. 4) que: "[...] Do ponto de vista político, assistimos neste período ao desmoronamento do chamado "socialismo real", que, de fato, nada tinha a ver com socialismo; à formação dos blocos regionais; à redivisão das áreas de domínio no mundo e à instauração da hegemonia única e integral do império americano.

[26] Uma boa análise sobre essa temática encontra-se na obra: "Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho" de autoria de ANTUNES, Ricardo L. C. São Paulo, SP: Boitempo, 2009

formação de professores, que se direciona, especificamente, para a docência na Educação Básica, o que reforça no nosso entender "[..] a ideia da escola somente como local de aprendizagem e jamais como lugar de relações de trabalho" (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 11). Este aspecto reforça nossa opção pela análise do PIBID e de suas implicações na práxis docente dos ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura na condição de trabalhadores concursados, temporários ou contratados de acordo com as normas da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) na área da Educação.

No conjunto da produção investigativa observamos que os autores nem sempre deixam explícito a base teórico-metodológica nas quais se fundamentam. No entanto, quando da sua explicitação não encontramos nenhum pesquisador que entre escolhas e alternativas, tenha optado pela Teoria Social Marxiana, ou seja, pelo materialismo histórico dialético enquanto instrumental metodológico/método, tampouco pelos fundamentos onto-históricos e materialistas, tão bem recuperados pelo filósofo húngaro Lukács (2012). Por termos esses pressupostos como ponto de partida e chegada, cabe realizarmos algumas considerações em torno da produção investigativa à luz dessa referência teórico-metodológica.

Podemos dizer que do ponto de vista do instrumental metodológico/método a maioria dos pesquisadores em seus estudos deixa claro a abordagem empregada, assumindo-a como equivalente ao método (SOUZA, MAGLHÃES, 2012). A nosso ver, instrumental metodológico/método e abordagem, são aspectos que devem ser distinguidos pelos pesquisadores, tanto no processo de investigação (ou pesquisa) quanto de exposição (ou apresentação).

Identificamos também outras abordagens empregadas pelos pesquisadores como a (auto) biográfica, o estudo de caso, a pesquisa participante. Existem estudos, ainda, em que os pesquisadores não explicitam o instrumental metodológico/método empregado, tampouco a abordagem. Pautadas no materialismo histórico dialético, Souza e Magalhães (2012) realizaram também "análise da produção investigativa sobre professores (as)", período de 2006-2007, dos programas de Pós-Graduação da região Centro Oeste-Brasil. Assim como as autoras, observamos que os pesquisadores deixam claro a abordagem, mas não o instrumental metodológico/método. De certa forma, corroboramos com as autoras quando afirmam que o uso inadequado da abordagem, da metodologia e, consequentemente, do instrumental metodológico/método, implica na análise inadequada dos dados, bem como na elucidação dos problemas de pesquisas.

Martins (2006) em trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED aponta também para essa questão, ao realizar análise de produções sobre "A adoção das chamadas

abordagens qualitativas no âmbito de vinculações com o materialismo histórico dialético". Nas produções investigativas dos pesquisadores supracitados não foi explicitada em nenhum momento essa vinculação. No entanto, no campo da metodologia científica, cabe destacarmos as contribuições da autora nesse debate, uma vez que não optamos por uma abordagem qualitativa de natureza empírica, mas de natureza onto-histórica e materialista, que tem o materialismo histórico dialético como epistemologia.

No que tange às metodologias qualitativas, Martins (2006) salienta que as dicotomias presentes nessas abordagens, a exemplo das relações entre quantitativo x qualitativo; subjetividade x objetividade; indução x dedução, dentre outras que independente dos objetos investigados, se evidenciam nesse tipo de abordagem. No entendimento da autora, numa investigação que se fundamente no materialismo histórico dialético estas dicotomias são superadas. Isso acontece, segundo a autora, porque a lógica dialética própria do instrumental metodológico/método marxiano não é excludente, haja vista que a lógica formal, tão presente nas abordagens qualitativas é superada pela lógica dialética, incorporando-a. Outro aspecto destacado pela autora em relação às abordagens qualitativas refere-se:

> [...] ao fato que ao conferir tamanha importância ao mundo empírico, os modelos qualitativos de pesquisa acabam por preterir a análise da empiria fetichizada que caracteriza a sociabilidade capitalista. Descentrando suas análises das metanarrativas, os percursos qualitativos aprisionam-se ao empírico, ao imediato, furtando-se ao entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana (Id, ibidem, p.9).

Nesse sentido, a autora chama a atenção para a importância atribuída pelas abordagens qualitativas ao mundo empírico e imediato, que uma vez priorizado, não expressa o fenômeno investigado na sua essencialidade, já que a aparência fenomênica deste é apenas um dos momentos do processo de investigação, quer dizer, de aproximação inicial para apreensão de suas múltiplas determinações ontológicas. Na busca pelos fundamentos da realidade humana é necessário a compreensão de que somente o mundo empírico é insuficiente para a compreensão da historicidade, processualidade e contradições imanentes à própria lógica interna do objeto.

Dada a importância também dos fatos empíricos, isto é, da questão dos fundamentos metodológicos que no conjunto das produções investigativas na maioria das vezes "[...] é entendida em sentido puramente gnosiológico" (TONET, 2005, p. 21), abordamos também as contribuições da produção investigativa desenvolvida no contexto das relações entre trabalho e educação, por Jimenez, Gonçalves e Barbosa (2006), no campo da "Formação do Educador".

Esta investigação permitiu aos autores examinar a formação do professor do ponto de vista de seus desdobramentos em convergência com os interesses do mercado.

Com o objetivo de detectar a ausência/presença do marxismo no Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura da UECE os autores examinam os programas disciplinares, concomitantemente, a aplicação de questionários e entrevistas junto aos professores dessa IES. Dada a complexidade da problemática, a investigação se desdobrou em duas ramificações: a primeira, buscou identificar as orientações teóricas que, na visão de seus professores, fundamentariam o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura da referida instituição, enquanto a segunda procurou aferir, especificamente, o grau de penetração do marxismo no currículo do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura com vistas a avaliar com que intensidade e em que perspectiva o referencial marxista, isto é, o materialismo histórico dialético, se faz presente no referido Curso.

Em relação ao primeiro estudo os autores constataram que a perspectiva teórico-metodológica, ou seja, o paradigma de formação para o trabalho docente, que norteia por excelência o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, está relacionado ao paradigma da formação do professor crítico-reflexivo. No entanto, na contramão dessa perspectiva os autores também sinalizam alternativas alusivas à inserção da educação na sociabilidade capitalista e a um possível papel mediador da educação na luta contra a reprodução do capital.

Com o segundo estudo, eles apreendem pelas análises dos programas, consequentemente, das ementas e objetivos, o distanciamento da maioria, do instrumental metodológico/método marxiano, quer dizer, do socialismo como eixo norteador da formação para o trabalho docente. Ainda que, essa presença se faça de forma problemática, verificam que em larga medida é rarefeita e contradiz, salvo rara exceção, o princípio de unitariedade que marca tal corpus teórico.

O estudo e análise dessas produções acadêmico-científicas foi ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada, já que objetivávamos ampliar a produção já existente e, ao mesmo tempo, o debate em torno da formação para a docência dos pedagogos para a Educação Básica fundamentados no Marxismo Ontológico enquanto instrumental filosófico-científico de investigação, como expomos no IV capítulo da tese. A seguir, apresentamos fundamentados nesse referencial teórico-metodológico as bases ontológicas para compreensão da práxis docente no âmbito do PIBID enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores.

2 BASES ONTOLÓGICAS PARA COMPREENSÃO DA PRÁXIS DOCENTE

Neste capítulo, abordamos a natureza ontológica da relação entre Práxis e Trabalho; Formação Humana, Educação e Docência, categorias fundamentais para compreensão da práxis docente dos trabalhadores da educação, de modo particular, dos professores e pedagogos no contexto das políticas de formação de professores. Entendemos, que a abstração dessas categorias em suas determinações gerais e essenciais é imprescindível para apreendermos o movimento real de nosso objeto e, ao mesmo tempo, sua dinâmica interna, transpondo-a de modo ideal para o pensamento, enquanto manifestação concreto-empírica da Política Nacional de Formação de Professores implementada no cenário educacional brasileiro.

Cabe dizer que partimos do pressuposto de que a práxis docente se encontra histórico-socialmente determinada como práxis social, especificamente humana, que exige desses trabalhadores conhecimentos, habilidades e comportamentos específicos, já que enquanto práxis social e profissional envolve a organização intencional e sistemática de atividades educativas que buscam garantir as crianças, jovens e adultos acesso e apropriação da produção, tanto material como espiritual (intelectual/cultural), de antefatos historicamente construídos e acumulados pela humanidade. Nesse processo, o caráter originário do trabalho, as categorias e complexos sociais que dele se desdobram, ganham centralidade em nossas reflexões, pois compreendemos com Lukács (2013, p. 57) que:

> [...] se considerarmos os processos de trabalho na sua continuidade e desenvolvimento histórico no interior dos complexos reais do ser social, teremos certa inversão nessa relação hierárquica, a qual, embora não sendo certamente absoluta e total é, mesmo assim, de extrema importância para o desenvolvimento da sociedade e humanidade. Uma vez que a investigação da natureza, indispensável ao trabalho, está, antes de tudo, concentrada na preparação dos meios, são estes o principal veículo de garantia social da fixação dos resultados dos processos de trabalho, da continuidade na experiência de trabalho e especialmente de seu desenvolvimento ulterior.

Esses aspectos destacados pelo filósofo húngaro em relação aos processos de trabalho, nos permitem compreender que a práxis docente dos professores e pedagogos busca, por meio da práxis educativa, logo pela mediação do complexo da educação alcançar o objetivo anteriormente explicitado. Nesse processo destacamos a importância da relação entre o homem em sociedade e a natureza, indispensável para que os processos de trabalho se realizem, pois o trabalho enquanto práxis vital humana exige conhecimento da natureza e, por conseguinte, produção dos meios e instrumentos necessários a sua transformação. E, estes, na medida em que são produzidos fixam a experiência histórico-social dos homens, permitindo sua continuidade e desenvolvimento. Segundo Leontiev (2004, p. 285, grifo do autor):

> O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas 'passam testemunho' do desenvolvimento da humanidade.

Essa riqueza socialmente produzida, da qual os indivíduos se apropriam, é resultado do trabalho e, por conseguinte, das demais formas de práxis sociais, a exemplo da ciência, arte, dentre outras. Portanto, na esteira de Lukács (2013), pressupomos ser o trabalho o modelo de toda práxis social, inclusive da práxis docente. É, sobretudo, no/pelo trabalho mediado pelo complexo da educação, que cada indivíduo produz a si mesmo, na medida em que se apropria da produção histórico-social já existente do gênero humano. Além de se produzir histórico e socialmente como partícipe de um gênero, produz simultaneamente o novo, que se manifesta como uma nova objetivação que exterioriza o que subjetivamente foi ideado[27], pois podemos dizer que a práxis se constitui "[...] como a atividade objetivo-criadora do ser social - e o trabalho é a sua forma, repita-se, ontológico-primária" (PAULO NETTO, 1994, p. 36).

Dessa forma, entendemos que a compreensão dessa relação ontológica entre Práxis e Trabalho; Formação Humana, Educação e Docência, apreendidas como formas de ser, determinações da existência, logo manifestações reais e concretas do ser social como singularidade do gênero-humano, é fundamental na nossa investigação, uma vez que temos como objetivo geral compreender, no contexto das reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, o PIBID e suas implicações na práxis docente dos pedagogos, assente na materialidade de seus fundamentos, princípios, objetivos e função sócio-política e educacional, considerando o atual contexto da sociabilidade capitalista. Portanto, à luz da perspectiva teórico-metodológica[28] na qual nos fundamentamos, procuramos, ancorados no método de investigação da pesquisa, seguir:

> [...] a rigorosa interação ontológica realmente existente entre as diversas categorias e complexos que compõem o ser social, isso porque a compreensão ontológica das categorias específicas de um dado ser deve partir daquela que lhe é fundamento. Como a categoria que funda o ser social é o trabalho, a necessidade de apreender ontologicamente qualquer categoria do ser social a partir dele se impõe (MACENO, 2017, p.28).

---

[27] Termo ideado significa que antes da objetivação se materializar o ser humano a projeta no âmbito da consciência, pois a antecede e, ao mesmo tempo, a dirige. Nas palavras de Lessa (2016b, p. 28, grifo do autor): "[...] O momento da prévia-ideação é *abstrato.* Mas isto não significa que não tenha existência real, material, isto é, que não exerça força material na determinação dos atos sociais"

[28] A exposição (ou apresentação) dos estudos teórico-bibliográfico sobre o instrumental metodológico/método de apreensão do movimento real do objeto investigado (ou pesquisado) encontra-se sistematizada no capítulo IV da tese, especificamente, na seção 4.1 e nas suas subseções secundária e terciária da referida seção.

Partindo dessa compreensão teórico-metodológica e, ainda, com a intencionalidade de alcançarmos nosso objetivo geral de pesquisa, traçamos como primeiro de nossos objetivos específicos, os quais iremos perseguir nessa escrita: apreender os fundamentos ontológicos da práxis docente dos pedagogos, a partir da centralidade do trabalho no processo de formação/educação humana.

Vale destacarmos a que trabalho e centralidade estamos nos referindo. O trabalho compreendido enquanto "intercâmbio material", necessidade eterna do homem relacionar-se com a natureza, entendendo ao mesmo tempo que em relação a este por parte do ser social ocorreu concomitantemente "um afastamento da barreira natural", mas não uma ruptura absoluta (MARX, 2013; LUKÁCS, 2013; LESSA, 2016c). É importante esse destaque, porque "[...] Trabalho e trabalho abstrato passam, assim, equivocadamente a ser tomados como sinônimos no caso da sociabilidade contemporânea" (LESSA, ibidem, p. 30). Em relação a essa problemática Teixeira (1995, p. 70) nos adverte que: "[...] Isso não significa que o trabalho concreto desaparece no capitalismo, mas, sim, que ele é subsumido ao trabalho abstrato, que passa a ser a forma de realização alienada do trabalho concreto".

Nesse sentido ao considerarmos esse complexo de questões, elaboramos algumas perguntas para nortear nossas reflexões, a saber: afinal de contas, o que é, exatamente, o trabalho? Como surge e se estrutura?; O que é práxis? Qual a relação existente entre práxis e trabalho enquanto categorias ontológicas? Por que a práxis do trabalho constitui-se modelo de todas as objetivações humanas, isto é, das formas mais desenvolvidas do ser social objetivadas na/pela práxis? Como se dá o processo de formação humana? Qual a importância da Educação como um complexo de complexos para a produção e a reprodução social? Que relações podem existir entre formação humana e educação? Como se dá o processo de formação humana pela mediação da educação e, por conseguinte, da docência enquanto práxis sociais e profissional no contexto da sociabilidade capitalista?

Com o intuito de alcançarmos os objetivos específicos e, ao mesmo tempo, darmos conta da complexidade do objeto, organizamos o capítulo em três seções. Na primeira seção, prescrutamos as contribuições de Marx (2013) e Lukács (1978; 2010; 2012; 2013) sobre o "Trabalho enquanto categoria onto-fundante do mundo dos homens, portanto, do ser social"; cotejamos com as colaborações de Leontiev (2004), Lessa (2016b); Paulo Neto; Braz (2012), Bertoldo; Santos (2012); Maia Filho (2011) e Carmo (2008).

Na segunda seção, abordamos o "Trabalho enquanto modelo de toda práxis social", logo fundamental na constituição de outros complexos sociais, destacando nossa compreensão em torno da relação ontológica entre práxis e trabalho, destacando a importância dessa relação

no processo de constituição de outros complexos sociais tão importantes quanto o trabalho para a reprodução do ser social. Para isso, lançamos mão das análises e reflexões teórico-metodológicas de Marx; Engels (2009); Lukács (2013) e autores como Konder (1992); Paulo Netto (1994); Paulo Netto; Braz (2012); Lima (2009) e Lima; Jimenez (2011), dentre outros.

Na terceira seção buscamos aprender as especificidades da educação e suas relações com a formação humana, a partir das contribuições de Leontiev (2004); Tonet (2016b); Bertoldo (2015); Maceno (2017), Lima (2009) e outros. No que tange à docência enquanto práxis social e profissional, buscaremos apreender sua gênese, natureza e função, a partir das contribuições de Lessa (2016a); Fernandes (2013), Mendes (2002), Bertoldo e Santos (2012) entre outros. Concluímos a seção e, ao mesmo tempo, o capítulo estabelecendo os nexos entre os complexos da Formação Humana, da Educação e da Docência, situando-os no contexto da sociabilidade capitalista.

2.1 Trabalho e ser social

Podemos iniciar nossas reflexões com o seguinte destaque: “Discutir a natureza da práxis docente sem levar em consideração a categoria que a fundou é, do ponto de vista da ontologia do ser social, inconcebível” (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p.111), pois partimos do pressuposto de que o trabalho é essa categoria que funda o ser social, logo presente na práxis dos pedagogos em suas diversas manifestações: quer seja para a docência na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimento pedagógicos e específicos, a exemplo da Educação do Campo, Indígena, Quilombola, Jovens e Adultos e Especial; e, na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Reafirmamos que é nessa categoria que a práxis docente se fundamenta, quer dizer, numa perspectiva onto-materialista da história, haja vista que o trabalho na sua materialidade e especificidade se constitui por relações sociais que fundam o mundo dos homens. Portanto, é a partir dessa categoria e da explicitação acerca de como o trabalho constitui o ser social, que buscamos apreender a natureza da educação e, por conseguinte, da docência, enquanto práxis sociais importantes no processo de reprodução do ser social.

Neste sentido, o trabalho enquanto categoria onto-fundante dessa esfera de ser, o ser social, é imprescindível para compreensão da gênese, da processualidade histórica e função social do complexo da educação no qual a práxis docente dos pedagogos encontra-se histórico-

socialmente situada e determinada, uma vez que todo processo de formação humana, mediatizado por essa práxis social e profissional, deve possibilitar não somente o acesso, mas a apropriação de conhecimentos, habilidades e comportamentos pelos indivíduos, mediante situações de aprendizagens individuais e coletivas impulsionadoras do desenvolvimento humano, que se dá tão-somente por um processo de educação.

Essa categoria, ainda, permite apreendermos o fenômeno em estudo como sendo um complexo de complexos, já que nela "[...] estão contidas *in nuce* todas as determinações que, como veremos, constituem a essência do novo ser social. Desse modo, o trabalho pode ser considerando o fenômeno originário, o modelo do ser social" (LUKÁCS, 2013, p. 44, grifos do autor). Portanto, nessa primeira seção, explicitamos as determinações gerais e essenciais que fazem do trabalho a "[...] categoria central para a compreensão do próprio fenômeno humano-social" (PAULO NETO; BRAZ, 2012, p. 41). Logo nosso objeto de investigação não pode ser dissociado do trabalho. Na acepção de Lukács (2013, p.41):

> Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, seu desenvolvimento a partir de suas formas de ser precedentes, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho.

Cabe dizermos que a práxis do trabalho distingue-se da práxis docente como de qualquer outra práxis social, como observaremos mais adiante. No entanto, essa práxis do trabalho, que concebe o homem como um ser prático, histórico e social mantém com as demais práxis sociais uma relação de reciprocidade, já que possuem em relação ao trabalho, enquanto primeira práxis social, portanto, humana, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa, como será demonstrado ao longo desse capítulo. Nessa direção, cabe perguntar: Mas afinal de contas, o que é, exatamente, o trabalho? Como surge e se estrutura?

Podemos iniciar dizendo que na acepção marxiana o trabalho em geral "[...] é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza" (MARX, 2013, p. 255). Nessa relação, o homem em sociedade lança mão das riquezas naturais e, consequentemente, dos conhecimentos que da natureza se apropria no decurso do desenvolvimento histórico e social e os internaliza, ao mesmo tempo, em que "[...] põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos" (Id, ibidem, p. 255) ao transformar essas riquezas em objetivações sociais humanas, tanto materiais como espirituais (intelectuais/culturais). Nesse sentido, vale dizer que, o trabalho:

> [...] Enquanto não tiver entrado numa relação de reflexão com o valor de troca[29], o que somente pode acontecer num estágio relativamente muito elevado, o valor de uso nada mais designa que um produto do trabalho que o homem pode usar de maneira útil para a reprodução da sua existência (LUKÁCS, 2013, p. 44)

Nesse processo de produção e reprodução da existência humana, destacamos outro aspecto importante dessa relação entre o homem em sociedade e a natureza: a transformação de si. Em outras palavras, também do ser que trabalha, o trabalhador, pois na medida em que age sobre a natureza, transformando-a objetivamente em produtos para satisfação de suas necessidades, por meio da práxis do trabalho, ao mesmo tempo em que a transforma, modifica a sua própria essência enquanto ser. Sobre essa questão, afirma Lukács (2012, p. 286), fundamentado em Marx:

> [...] Por um lado, o próprio ser humano que trabalha é transformado por seu trabalho; ele atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza, desenvolve 'as potências que nela se encontram latentes' e sujeita as forças da natureza 'a seu próprio domínio'. Por outro lado, os objetos e as forças da natureza são transformados em meios de trabalho, em objetos de trabalho, em matérias-primas etc.

Para Lukács, "[...] **que identificou a presença de uma ontologia na obra marxiana,** apontando ademais todas as consequências advindas de tamanha constatação para o próprio evolver histórico da sociedade" (CARMO, 2008, p. 78, grifos da autora), o trabalho, enquanto práxis especificamente humana, possibilita essa dupla transformação que se dá dialeticamente na relação entre o homem em sociedade em suas relações com a natureza. Cabe salientarmos que ao agir sobre a natureza que lhe é exterior, o homem que trabalha apreende as propriedades inerentes aos objetos naturais e os submete ao seu próprio domínio. Todavia, estes objetos não perdem suas propriedades ao serem transformados, pois a natureza tanto inorgânica como orgânica possuem existência real, portanto, independentes da vontade do homem, ou seja, de sua consciência, o que nos permite inferir que os objetos naturais transformados em meios de trabalho, objetos de trabalho, matérias-primas etc. "[...] continuam a ser em si o que eram por natureza" não perdem suas propriedades enquanto objetos naturais (LUKÁCS, 2012, p. 286). No entanto, vale salientarmos, ainda, que:

> [...] todas as outras categorias dessa forma de ser têm já, em essência, um caráter puramente social; suas propriedades e modos de operar somente se desdobram no ser

[29] Podemos destacar com Marx (2013, p. 263) que "[...] os valores de uso só são produzidos porque e na medida em que são o substrato material, os suportes do valor de troca. E, para nosso capitalista, trata-se de duas coisas. Primeiramente, ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, isto é, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, quer produzir uma mercadoria cujo valor seja maior do que a soma do valor das mercadorias requeridas para sua produção, os meios de produção e a força de trabalho, para cuja compra ele adiantou seu dinheiro no mercado. Ele quer produzir não só valor de uso, mas uma mercadoria; não só valor de uso, mas valor, e não só valor, mas também mais valor.

> social já constituído; quaisquer manifestações delas, ainda que sejam muito primitivas, pressupõem o salto como já acontecido. Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Id, 2013, p.44)

É por isso que o trabalho, do ponto de vista da ontologia do ser social, enquanto produção de valores de uso, possibilita a transição do ser biológico ao ser social, ao mediar essa inter-relação entre homem (sociedade) e natureza. Entretanto, essa nova forma de ser constituída, o ser social "[...] pressupõe em seu conjunto e em cada um de seus processos singulares, o ser da natureza inorgânica e da natureza orgânica" (Id, 2012, p. 286), pois todo "salto ontológico" implica:

> [...] uma mudança qualitativa e estrutural do ser, onde a fase inicial certamente contém em si determinadas condições e possibilidades das fases sucessivas e superiores, mas estas não podem se desenvolver a partir daquela numa simples e retilínea continuidade. A essência do salto é constituída por essa ruptura com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento, de forma súbita ou gradativa, no tempo, da nova forma de ser (Id, 2013, p. 46)

Nesse aspecto não há de fato rupturas, mas continuidade na descontinuidade no processo de constituição dessa nova forma de ser, pois para apreendermos suas especificidades é importante que compreendamos que este novo tipo de ser somente emergiu e se desenvolveu sob a base de um ser orgânico, já que o que caracteriza o "salto ontológico" é a transição de uma forma de ser para outra, isto é, a mudança qualitativa e estrutural do ser meramente biológico ao ser social, objetivada no/pela mediação do trabalho. No que tange a essa questão Lessa (2016b, p. 19-20), importante intérprete de Lukács no Brasil, salienta:

> [...] existem três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cuja essência é o incessante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, cuja essência é o repor o mesmo da reprodução da vida; e o ser social, que se particulariza pela incessante produção do novo, através da transformação do mundo que o cerca de maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta.

Podemos dizer que na acepção marxiano-lukacsiana essas três esferas são ontologicamente distintas, no que tange as suas formas concretas e, ao mesmo tempo, particulares de ser, mas apesar dessa distinção, elas estão, intrínseca e, de modo simultâneo, dialeticamente articuladas, uma vez que na inexistência da esfera inorgânica não há vida, e sem vida não há ser social (Id, ibidem). Portanto, a nosso ver, o trabalho enquanto "[...] categoria central, dinâmico-complexa, de um novo grau do ser" (LUKÁCS, 2013, p.70), o ser social, na sua essência:

> [...] consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica (LUKÁCS, 1978, p.5)

Essa questão nos conduz a pensar que o ser social, na medida em que se constitui, ultrapassa não somente a sua mera condição biológica, mas também sua experiência individual imediata, já que amplia seus conhecimentos, habilidades e comportamentos ao se apropriar, por meio do complexo da educação e, consequentemente, mediado pela práxis educativa, a experiência humana produzida e acumulada historicamente pelo gênero humano que lhe permite ampliar a própria cultura. No entanto, o momento essencial que separa e, ao mesmo tempo, distancia o gênero humano das demais espécies animais, segundo Lukács (1978; 2013) não se encontra, no decurso do desenvolvimento sócio-histórico, na capacidade de produção dos instrumentos e ferramentas pelo homem necessários à transformação da natureza, mas na função desempenhada pela consciência, que deixa de ser um mero epifenômeno para tornar-se cada vez mais social. Portanto, fundamentados em Marx (2013, p. 255-256, grifos nossos):

> [...] **Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem**. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. **Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera.** No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e o qual ele tem de subordinar sua vontade.

As semelhanças e aproximações das operações realizadas por algumas espécies animais, a exemplo da aranha, da abelha etc, com o trabalho enquanto práxis social não as colocam na mesma condição do ser humano, uma vez que o trabalho diz respeito exclusivamente ao homem como assinala Marx (Ibidem). O elemento que diferencia a práxis humana das operações realizadas pelas demais espécies animais se encontra no fato de que a objetivação do trabalho se realiza, por meio de atos conscientes, pois antes de objetivá-lo, o homem antecede o resultado de sua ação ao estabelecer um fim a ser alcançado e, este, passa a guiar todo processo de trabalho.

Podemos dizer, então, ancorados em Maia Filho (2011) que, primeiramente, o homem, diferentemente das demais espécies animais tornou-se "[..] um ser instrumental (*homo habilis*, aquele que possui habilidades instrumentais), depois ser consciente (*homo sapiens*, aquele que sabe) e finalmente um ser simbólico (*homo sapiens sapiens*, aquele que sabe que

sabe)" (p. 201, grifo do autor). Esse movimento, evidencia, que "[...] o psiquismo humano, a consciência humana, transforma-se igualmente de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social" (LEONTIEV, 2004, p.95). Nesse aspecto, a consciência enquanto determinação da existência humana, emergiu, assim como a linguagem[30] "[...] do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens. Desde o início, portanto, a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens" (MARX; ENGELS, 2007, 34-35).

Todavia, enquanto forma superior do psiquismo humano, a consciência, desvela "[..] O elo direto que existe entre a palavra e a linguagem, de um lado, e a atividade de trabalho dos homens de outro" (LEONTIEV, 2004, p.93). Portanto, a estrutura da atividade vital humana, quer dizer, a estrutura dinâmica do trabalho engendra a consciência atribuindo-lhe, psicologicamente, um conteúdo e, ao mesmo tempo, uma especificidade que lhe é própria, haja vista a relação também existente entre a significação e o sentido subjetivo enquanto categorias que a constitui, juntamente com o conteúdo sensível.

No que tange ao trabalho enquanto atividade vital e, especificamente humana, o fim estabelecido para sua realização se apresenta na consciência como uma prévia-ideação[31], que ao ser objetivada na prática, demonstra claramente a distinção entre o processo de trabalho e, por conseguinte, o produto deste, já que no final desse processo:

> [...] O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, com qualidade imóvel, na forma do ser. Ele fiou, e o produto é o fio (MARX, 2013, p.258)

Prosseguimos, com essa distinção em Marx (2013), do produto objetivado em relação ao processo de trabalho engendrado para sua objetivação. No capítulo V de O Capital, este processo é definido por Marx (Ibidem, p. 261) da seguinte forma:

> [...] o processo de trabalho como apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim - a produção de valores de uso -, apropriação do elemento natural para satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais.

---

[30] Na perspectiva de Leontiev (2004, p.76 apud ENGELS, 1975, p. 175), primeiro, desenvolve-se o trabalho enquanto atividade vital humana, "[...] depois dele, e ao mesmo tempo que ele, a linguagem: tais são os dois estímulos essenciais sob a influência dos quais o cérebro de um macaco se transformou pouco a pouco num cérebro humano, que mau grado toda semelhança o supera de longe em tamanho e em perfeição"

[31] Segundo Lessa (2016b, p. 28): "[...] Pela Prévia Ideação, as consequências da ação são antevistas na consciência, de tal maneira que o resultado é idealizado (ou seja, projetado na consciência) antes que seja construído na prática.

A compreensão dessas relações entre homem (sociedade)-natureza, meio e fim, quer dizer, a algo homogêneo em si, que objetivamente dá origem ao processo de trabalho e, consequentemente, ao produto (objeto) como objetivação deste é importante para avançarmos na investigação sobre a práxis docente como uma práxis social e profissional que se objetiva, tão-somente, mediada pelos homens numa relação com outros homens. Portanto, já nos excertos anteriormente mencionados sobre a distinção feita por Marx (Ibidem) entre processo e produto do trabalho, implicitamente, já se encontra a estrutura dinâmica dessa práxis, ou seja, suas "[...] categorias fundamentais [causalidade e teleologia] e suas conexões" (LUKÁCS, 1978, p. 13). Nesse sentido, podemos destacar, que:

> [...] o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais. Em termos realmente ontológicos, tais complexos duplos só existem no trabalho e em suas consequências sociais, na práxis social. O modelo do pôr teleológico modificador da realidade torna-se, assim, fundamento ontológico de toda práxis social, isto é, humana. Na natureza, em contrapartida, só existem conexões, processos etc. causais, nenhum de tipo teleológico (LUKÁCS, 2010, 44-45)

Como podemos apreender, antes do surgimento do trabalho na natureza existia apenas processos causais, haja vista que o pôr teleológico em suas relações com a causalidade efetiva-se somente no ato do trabalho enquanto atividade, especificamente, humana. Podemos dizer, então, fundamentados, ainda, em Lukács (2013) que a primeira categoria – a teleologia, "[...] em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o pôr de um fim e, portanto, uma consciência que põe fins" (p.48); enquanto que a segunda categoria – a causalidade "[...] é um princípio de automovimento que repousa sobre si própria e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha seu ponto de partida num ato de consciência (Id, ibidem, p. 48). Esses princípios caracterizam a dinâmica estrutural do trabalho, basta ver que é a relação objetivada/exteriorizada e, ao mesmo tempo, articulada desses princípios ontológicos, que torna a práxis do trabalho protoforma de todas as práxis sociais, portanto, humanas.

A nosso ver, como categoria posta por uma consciência histórica e socialmente constituída, a teleologia põe em movimento séries causais que se dirigem a uma finalidade a ser alcançada, o que evidencia que o pôr de um fim não é "[...] um mero elevar-à-consciência, como acontece com outras categorias e, especialmente, com a causalidade" (Id, ibidem, p.48), que no caso, pode ser não-posta, quer dizer, dada ou espontânea, por ser, intrinsecamente, relacionada à natureza. Para Lessa (2016c, p.76), estudioso das produções lukacsiana, o húngaro de Budapeste, Lukács:

> [...] concebe a transformação da causalidade em causalidade posta, *de tal maneira que mantém intacta a essência da causalidade* ('sem que por isso se lhe modifique a essência'). Independentemente de ser posta ou não, a essência da causalidade ('princípio de automovimento que repousa sobre si mesmo") permanece inalterada. As interações, portanto, que transformam a causalidade de 'dada' em 'posta' são aquelas pelas quais são objetivadas as prévias ideações e jamais são interações que cancelam a distinção ontológica entre teleologia e causalidade.

Ainda, em relação a essa questão, acrescentamos o que diz o próprio Lukács (2013, p.89): "[...] quando queremos caracterizar justificadamente um processo como teleológico, devemos também demonstrar, em termos ontológicos e sem qualquer dúvida, o ser do sujeito que a põe". Essa compreensão é basilar para nossa investigação, já que a apreensão dos pores teleologicamente postos pelas práticas e políticas no âmbito das reformas e, por conseguinte, no campo da formação de professores são essenciais e, ao mesmo tempo, determinantes para apreendermos o movimento real de nosso objeto de investigação.

Nessa direção, entendemos que as reflexões até aqui expostas são fundamentais para a compreensão da natureza e especificidades dos complexos sociais nos quais nos situamos e, ao mesmo tempo, buscamos apreender o movimento real de nosso objeto de estudo, haja vista que o trabalho se constitui na primeira práxis social e humana, portanto, protoforma onto-primária, tornando-se categoria ontológica imprescindível para compreendermos as formas ulteriores e mais desenvolvidas de outras práxis sociais, a exemplo da educação em suas relações com a formação humana e, por conseguinte, à docência enquanto complexos sociais ontológicos e historicamente fundados.

Entendemos, ainda, que tanto a educação como a práxis docente, enquanto práxis sociais, são mediações e, concomitantemente, objetivações que possibilitam a construção da humanidade em cada indivíduo singular, por meio da apropriação intencional e sistemática dos conhecimentos, habilidades e comportamentos apreendidos ao longo da história, a partir da relação direta com a produção material e espiritual (intelectual/cultural) produzida coletivamente pelos homens. Nesse aspecto, corroboramos com Lessa (2016b, p. 57) de que:

> [...] a cada momento, a forma historicamente particularizada do trabalho que nele se faz presente não poderia existir sem as outras práxis. E vice-versa, sem aquela forma historicamente determinada de trabalho não haveria base material para o desdobramento das outras práxis que não o trabalho. Sem trabalho não há reprodução e sem reprodução não há trabalho: novamente, são autênticas determinações reflexivas, isto é, são categorias que apenas existem nessa relação.

É com base nessas reflexões que buscamos analisar o PIBID enquanto Política de indução e fomento da iniciação à docência e, especificamente, suas implicações na práxis docente dos pedagogos, partindo, sobretudo, do trabalho como categoria fundante do mundo

dos homens, portanto, base material da qual se desdobra outras práxis sociais, a exemplo da educação, da práxis docente, dentre outras. Portanto, fundamentados na práxis e centrados no trabalho, tendo a teleologia, enquanto categoria central desse ato histórico-social humano, imprescindível à constituição do ser social, buscamos no item, a seguir, explicitar em termos onto-históricos e materialistas a relação ontologicamente existente entre as categorias da práxis e do trabalho e, ao mesmo tempo, a articulação entre estas na constituição de outros complexos sociais (LUKÁCS, 2013; PAULO NETTO, 1994).

2.2 Práxis e trabalho na constituição dos complexos sociais

Nosso objetivo com esta seção é apreender como alguns complexos sociais se constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos mediante uma relação recíproca e dialeticamente estabelecida com o trabalho enquanto práxis social especificamente humana. Para tanto, buscamos entender os nexos existentes entre práxis e trabalho como relação fundamental, portanto, necessária à constituição das demais práxis sociais que, juntamente, com o complexo do trabalho constituem a totalidade social.

Sendo assim, podemos iniciar, ressaltando que "[...] A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas" (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 55). Dessa forma, cabe então, perguntarmos: O que é práxis? Qual a relação existente entre práxis e trabalho enquanto categorias ontológicas? Por que a práxis do trabalho constitui-se modelo de todas as objetivações humanas, isto é, das formas mais desenvolvidas do ser social objetivadas na/pela práxis?

Prosseguindo com nossas reflexões, cabe destacarmos, que a palavra e/ou termo práxis é de origem grega. Essa terminologia no período da Grécia Antiga não tinha, de certa forma, nenhuma precisão, já que "[...] comumente designava a ação que se realizava no âmbito das relações entre as pessoas, a ação intersubjetiva, a ação moral, a ação dos cidadãos" (KONDER, 1992, p.97). Sua imprecisão, pode ser constata também, no verbete "práxis" explícito no "Dicionário do Pensamento Marxista", organizado por Bottomore (2012); pois, antes mesmo de seu uso na Filosofia, como assim aparece, esta expressão já era empregada na mitologia grega como o nome de uma deusa bastante obscura e em vários outros sentidos. Somente depois, seu emprego estendeu-se ao latim, quer dizer, passou a ser de uso na Língua Latina e, desta, às línguas europeias modernas. Segundo consta, também nesse verbete, essa

terminologia foi usada na antiga filosofia grega, especialmente, por Platão[32], mas sua verdadeira história filosófica começa com Aristóteles[33], que procurou dar-lhe um significado mais preciso.

Ao longo da história do pensamento filosófico-científico ocidental, no que se refere a esta terminologia, isto é, a categoria da práxis, as contribuições de Aristóteles são notórias, sobretudo, no modo de se conceber a estreita e indissociável relação entre práxis e teoria. As elaborações desse filósofo grego da antiguidade é da maior importância, já que compreendemos na esteira de Lukács (2013, p.87) que para encontrarmos "[...] o ponto de partida correto com relação a esse complexo de questões, temos que retornar novamente a problemática muitas vezes abordado: o da teleologia e da causalidade", não somente na acepção aristotélica, mas também hegeliana para, em seguida, apontarmos, fundamentados em Marx (2009; 2013), como se dá a dialética e verdadeiramente esta relação.

Podemos dizer, então, que a relação entre essas duas categorias estruturantes do complexo do trabalho – teleologia e causalidade – também, nos remete a reflexão sobre a problemática da relação entre práxis e teoria, pois como pontua Carmo (2008), ancorada em Lukács, essa problemática esteve sempre posta "[...] como questão a ser resolvida no âmbito da reflexão, da consciência e da autoconsciência da humanidade" (p.88). Por isso, foi objeto de estudo e, ao mesmo tempo, de debate no âmbito da filosofia, como veremos. No entanto, assevera a autora:

> [...] A clara consciência dessas duas categorias-teleologia e causalidade-é fundamental para a compreensão da teoria e da práxis como momentos do ser social que só podem ser adequadamente compreendidos tomando como ponto de partida a relação recíproca entre teleologia e causalidade (Id, ibidem, p. 89)

Como já explicitamos na seção anterior, essas categorias foram destacadas como estruturantes do complexo do trabalho em seus princípios e a relação entre elas, no que diz respeito, às suas especificidades. Nesse momento, passaremos, para a reflexão em torno da relação entre práxis e teoria, para posteriormente, apreendermos a relação entre a práxis e o complexo do trabalho enquanto categoria onto-fundante do mundo dos homens. Retomando, então, podemos destacar que na perspectiva aristotélica a *práxis*, a *poiésis* e a *theoria* eram os três tipos de atividades materializadas pela ação humana. Segundo Konder (1992), o filósofo grego, Aristóteles, de forma geral, via a práxis como atividade ética e política, distinguindo-a da poiésis enquanto atividade produtiva; ambas, na acepção do filósofo, exigiam

[32] Platão (428/427 a.C-348/347 a. C) foi um filósofo e matemático do período clássico da Grécia Antiga, autor de diversos diálogos filosóficos e fundador da Academia em Atenas, a primeira instituição de educação superior do mundo ocidental.

[33] Aristóteles (384 a.C/322 a.C) foi um filósofo grego durante o período clássico na Grécia antiga, fundador da escola peripatética e do Liceu, além de ter sido aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande.

conhecimentos tanto especiais como adequados para a efetivação das mesmas, mas estes encontravam-se limitados, quer dizer, presos aos objetivos destas, o que segundo o autor, conduziu Aristóteles a conceber a theoria como um terceiro elemento necessário nessa relação, cujo objetivo se efetivaria pela busca da verdade.

Konder (1992) destaca que é perceptível as contribuições de Aristóteles, no que concerne ao "[...] tema da atividade, em suas diversas modalidades e em relação com a reflexão teórica" (p.98); e, acrescenta, que no ocidente suas elaborações tiveram grande influência, o que pode ser evidenciado pela vivacidade do debate ainda presente. Podemos dizer, então, com base nesse autor que em relação a essa problemática da relação dicotômica entre práxis/teoria e ação/contemplação, no decurso do desenvolvimento sócio-histórico "[...] Os filósofos têm divergido, apaixonadamente, a respeito da ênfase que deve ser posta num dos termos ou no outro; e têm divergido acerca da articulação existente ou desejável entre ambos (Id, ibidem, p. 98), visto que, do ponto de vista da cultura liberal burguesa:

> [...] era impossível realizar a síntese dos dois momentos. A ideologia dominante implicava a convicção de que a *práxis*, como exercício consciente e responsável da cidadania, só podia ser privilégio de uma elite bem preparada, integrada por homens empreendedores (os empresários), proprietários de bens asseguradores da sua independência, criaturas capazes de votar de acordo com os ditames das suas consciências, que dispunham de meios para repelir quaisquer pressões externas. As pobres pessoas atreladas à dura disciplina do trabalho produtivo, subordinadas a seus patrões, iletradas, inexperientes, não eram livres para o exercício do voto e não tinham condições para fazer opções maduras, expressando uma vontade própria (Id, ibidem, p.102-103)

Como podemos observar quando se atribuía a centralidade na práxis enquanto atividade política, desprezava-se a *poiésis* enquanto atividade produtiva e, ainda, no contexto da sociedade burguesa, a primeira atividade era privilégio de poucos, uma vez que os meios de produção e o domínio de uma cultura letrada era dos proprietários empreendedores com capacidade e poder de decisão expressas mediante as condições postas que detinham. No que se refere a essas divergências em relação a ênfase dada em um elemento ou outro dessa relação, Konder (Ibidem) também aborda a perspectiva hegeliana, haja vista que a produção desse filósofo influenciou Marx, a quem coube, na perspectiva do autor, romper com essa dicotomia entre a práxis e *poiésis*, mas sobretudo do pondo de vista dos trabalhadores.

Segundo Konder (Ibidem), o pensamento formulado por Marx se ancorou no diálogo que este pensador alemão manteve com a Filosofia de Hegel (1770-1831) que em seu tempo histórico "[...] havia realizado um casamento indissolúvel da razão com o processo histórico" (p. 108). No entanto, cabe destacar que Marx se contrapõe às ideias de Hegel, haja vista que o idealismo hegeliano, enquanto forma de conceber o mundo e as relações entre os

homens, não abordava o trabalho na sua materialidade enquanto atividade vital dos homens no que tange a produção da existência. Na assertiva de Marx, menciona o autor, Hegel conhece e reconhece o trabalho abstrato, espiritual, destacando o lado positivo deste e, não apreende em seu movimento real, o que do lado dos trabalhadores possibilitaria enxergar seu lado negativo.

Para Konder (Ibidem) as questões relacionadas a processos como o estranhamento e, ao mesmo tempo, a alienação[34] em relação ao trabalho abstrato, realizado no contexto das sociedade divididas em classes, que tem como fundamento a propriedade privada, não foram desvelados por Hegel, haja vista sua perspectiva idealista do mundo, centrado nas ideias, no pensamento em detrimento de uma concepção histórica e social da realidade e do mundo que somente, na concepção do autor, foi elabora por Marx. Nesse sentido, Paulo Netto (1994, p.3) em relação ao sistema hegeliano, destaca: "[...] não envolvendo o caráter negativo e, portanto, crítico da razão, específico da dimensão dialética – esgota e reduz a racionalidade aos comportamentos manipuladores do sujeito em face do mundo objetivo."

Podemos assinalar, então, fundamentados também em Lukács (2013) que a verdadeira conceptualização em torno da categoria da práxis no campo filosófico-científico é posta pelas contribuições de Marx, em especial na Terceira e Oitava, das Onze Teses sobre Feuerbach (1845) e, ainda, afirmar que esta categoria torna-se central, portanto, o dever ser "[...] de uma nova filosofia, que não quer permanecer como filosofia, mas transcender-se tanto em um novo pensamento metafilosófico como na transformação revolucionária do mundo", (BOTTOMORE, 2012, p. 462), explícitas em especial nessas duas teses, conforme destacamos a seguir:

> 3. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária.*
> 8. Toda vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis (MARX; ENGELS, 2009, p. 120-121)

Podemos apreender que a práxis enquanto ação mobilizadora do agir do homem, que materializa-se mediante a transformação da natureza e, ao mesmo tempo, do próprio ser do homem é onto-historicamente determinante no processo de autoconstrução do ser social, haja vista que é na práxis enquanto relação ontológica e necessária entre teleologia-causalidade, exteriorização-interiorização, objetividade-subjetividade, teoria-prática que os homens modificam as circunstâncias que lhes são impostas, mas fazem isso de forma dialética, já que

[34] Para estudo desse complexo na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana, ver LIMA, Marteana Ferreira de. A alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação, Fortaleza, 2014.

“[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Podemos dizer, então, que essas relações, sobretudo a concretização destas na práxis, em especial numa práxis que se desvela como sendo revolucionária, evidenciam que o ser social é essencialmente prático no sentido em que se dão essas relações no desenvolvimento das inúmeras práxis sociais e, na medida em que, historicamente o homem busca compreendê-las como resultado da sua produção material e espiritual (intelectual/cultural), portanto, como práxis, especificamente, humana que o afasta cada vez mais das barreiras naturais. Nessa direção, podemos afirmar que:

> A expressão práxis refere-se, em geral, a ação, a atividade, e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e auto criativa, por meio da qual o homem cria (faz, produz), e transforma (conforma) seu mundo humano e histórico e a si mesmo; atividade específica ao homem, que o torna basicamente diferente de todos os outros seres. Nesse sentido, o homem pode ser considerado um ser da práxis, entendida a expressão como o conceito central do marxismo, e este como a “filosofia” (ou melhor, o “pensamento”) da “práxis” (BOTTOMORE, 2012, p. 460).

Dessa forma, a práxis enquanto ação do homem que se materializa como atividade livre, universal, criativa e, ao mesmo tempo, auto formativa do homem se destaca como mediação ontoprática necessária à transformação da realidade, mas também do próprio homem que afasta-se cada vez mais, como já mencionamos, da naturalidade do mundo, distanciando-se das demais espécies animais que estão submetidas às leis biológicas, quer dizer, a determinações da hereditariedade. Portanto, podemos dizer que a práxis, enquanto categoria, constitui-se no campo da teoria social marxiana em uma das suas principais expressões conceituais, haja vista que para compreendermos que “[...] o ser social é mais que trabalho, para assinalar que ele cria objetivações que transcendem o universo do trabalho” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 55), a apreensão dessa categoria é fundamental, pois como categoria ontoprática:

> [...] permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construído um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua autoatividade, ele é o que (se) fez e (se) faz.

Corroborando com os autores, ressaltamos a importância e, concomitantemente, a relevância de apreendermos a categoria da práxis em seu sentido onto-histórico, uma vez que permite a apreensão do ser social em todas as suas dimensões, quer dizer, a partir de todas as

objetivações materiais e espirituais (intelectual/cultural) produzidas como determinações da sua existência e, simultaneamente, de sua práxis como partícipe de um gênero que sócio-historicamente, independente, da forma de organização da sociedade, apropria-se dessas objetivações como condição fundamental e necessária para o tornar-se homem. No entanto, cabe salientarmos a distinção existente entre esses tipos de práxis, isto é, de objetivações, para avançarmos na nossa reflexão. Ainda, considerando as contribuições de Paulo Neto e Braz (Ibidem, p.55, grifo dos autores):

> - deve-se distinguir entre formas de práxis voltadas *para o controle e a exploração da natureza* e das formas voltadas *para influir no comportamento e na ação dos homens.* No primeiro caso, que é o do trabalho, o homem é o sujeito e a natureza é o objeto; no segundo caso, trata-se de relações de sujeito a sujeito, daquelas formas de práxis em que o homem atua sobre si mesmo (como na práxis educativa e na práxis política);
> - os produtos e obras resultantes da práxis podem objetivar-se materialmente e/ou idealmente: no caso do trabalho, sua objetivação é necessariamente algo material; mas há objetivações (por exemplo, os valores éticos) que se realizam sem operar transformações numa estrutura material.

De acordo, com as escolhas entre alternativas, realizadas até esse momento, compreendemos, fundamentados nesses autores, que a práxis docente, enquanto práxis social e profissional, distingue-se do trabalho enquanto práxis primária produtora do ser social, já que este medeia a relação entre o homem (sociedade) enquanto sujeito da práxis e a natureza enquanto objeto desta ação. Portanto, sua natureza pode ser explicitada da mesma forma que a práxis educativa e política citadas pelos autores, práxis sociais fundadas no trabalho, cujo objetivo é influir em outras consciências, o que nos remente à estrutura ontológica do trabalho, especificamente, para os tipos de pores teleológicos "[...] de um lado o por *teleológico primário*, que atua sobre um objeto ou elemento natural; de outro, o por *teleológico secundário*, que tem como objeto a consciência de outros homens" (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p. 112 apud LUKÁCS, 1978, grifo das autoras).

Em síntese, podemos enfatizar ancorados nessas produções que a categoria da práxis refere-se a toda atividade vital humana. Comumente, essas atividades expressam determinações gerais e essenciais da existência humana. Dentre essas formas de ser, o trabalho "[...] não só permanece como objetivação fundante e necessária do ser social – permanece, ainda, o que se poderia chamar de *modelo* das objetivações do ser social" (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 55). Por isso, cabe dizermos que enquanto práxis onto-primária que constitui o ser social o trabalho é da maior relevância para apreendermos a educação em suas relações com a formação humana, bem como a práxis docente enquanto formas mais desenvolvidas de práxis sociais, "[...] uma vez que todas elas supõem as características constitutivas do trabalho

(a atividade teleologicamente orientada, a tendência à universalização e a linguagem articulada" (Id, Ibidem, p. 55), como veremos a partir das contribuições de Carmo (2008); Lima e Jimenez (2011).

Carmo (2008) ao desenvolver pesquisa sobre Vigotski[35] à luz da centralidade ontológica do trabalho, nos apresenta uma reflexão, logo no primeiro capítulo sobre a categoria trabalho na perspectiva da Ontologia do Ser Social[36]. A referida autora, destaca que Lukács organizou seu estudo em três momentos articulados e, dentre estes encontra-se a abordagem do trabalho como modelo de toda práxis social, onde o esteta húngaro, segundo a autora, busca distinguir "[...] o trabalho que é também práxis social de outras formas de práxis mais evoluída" (p. 87).

Nessa direção, salienta a autora que ao explicitar as relações entre causalidade e teleologia; entre teoria e práxis; Lukács expõe, de forma mais clara, a defesa do trabalho como modelo das práxis sociais, haja vista a relação que este filósofo, segundo a autora, estabelece não somente com os outros tipos de práxis sociais, mas com as outras formas de ser que precedem o salto ontológico, ainda, não constituídas. Sendo assim, fundamentando-se em Lukács, destaca a autora:

> [...] o trabalho realiza materialmente a relação radicalmente nova do intercâmbio orgânico com a natureza, ao passo que as outras formas mais complexas da práxis social, na sua grandíssima maioria, pressupõem este intercâmbio orgânico com a natureza, este fundamento da reprodução do homem na sociedade [...] Na natureza inorgânica não existe nenhuma atividade. Na natureza orgânica [...], estas nada mais são do que reações biológicas aos fenômenos do ambiente que tem uma importância para a existência imediata; por conseguinte não podem, de maneira nenhuma, produzir uma relação sujeito-objeto Carmo (2008, p. 89 *apud* LUKÁCS, s/d, p. 51)

Podemos, em síntese, apreendermos com esse excerto exposto pela autora o movimento onto-histórico que se deu no decurso do desenvolvimento social na sua totalidade, no que tange ao lugar ocupado pelo trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens, no processo de reprodução social, pois a autora destaca desde as formas que o

---

[35] Consta na biografia de Vigotski reconstruída por Carmo (2008, p.17) que: "[...] Lev Semenovich Vigotski nasceu em 17 de novembro de 1896, em Orsha, cidade da região nordeste da república Bielorussa. Porém, quando tinha um ano de idade, sua família mudou-se para Gomel, uma pequena cidade com vida cultural mais intensa, localizada no sudeste da Bielorussa, perto da República da Ucrânia.

[36] Carmo (2008, p. 78 apud LESSA, 2002, p.18, grifo da autora) especifica a estrutura da Monumental Ontologia do Ser Social de Lukács da seguinte forma: "Em *Para uma ontologia do ser social*, Lukács realiza, num primeiro momento, um balanço geral do problema ontológico. É a primeira parte, normalmente referida como 'histórica', de sua ontologia. No segundo momento, o mais volumosos, temos a exposição dos nexos ontológicos fundamentais do ser social enquanto esfera especifica de ser, simultaneamente articulada e ontologicamente distinta da natureza. Ele se subdivide em quatro capítulos: 'O trabalho', 'A reprodução', A ideologia' e 'O estranhamento', e é normalmente conhecido como a parte 'sistemática' da obra".

precederam às demais formas de práxis sociais, que se fundamentam nesta nova forma de ser, portanto, manifestação do ser social. Destaca, ainda, que somente nesta forma de ser é que ocorre a relação entre sujeito-objeto, uma vez que o trabalho enquanto relação entre o homem (sociedade) e a natureza "[...] inaugura um processo de complexificação que alarga o horizonte da reprodução humana, criando novas necessidades e ampliando formas de satisfazê-las" (LIMA, 2009, p. 96).

Na perspectiva da autora, podemos apreender, ainda, deste excerto que a relação sujeito-objeto somente poderá se materializar com o ser social já constituído pela mediação da práxis do trabalho, haja vista que esta relação "[...] resulta no fato de que as séries causais postas passam a ser o critério da validade ou não do ato teleológico" (CARMO, 2008, p. 89) que se efetiva na e pela práxis. Nesse sentido, acrescenta: "[...] Essa situação implica na condição defendida por Lukács de que é a práxis que estabelece o critério absoluto da teoria" (Id, ibidem, p. 89 *apud* LUKÁCS, s/d, p. 52).

Lima e Jimenez (2011) em suas pesquisas, também destacam como os complexos sociais se constituem, a partir da categoria do trabalho; e, fundamentadas em Lukács, enfatizam que o estudo dos complexos singulares, a exemplo da linguagem e do direito não era a proposta do filósofo húngaro apreendê-los em suas especificidades como fez ao abstrair a categoria trabalho enquanto objeto de suas análises, mas, salientam as autoras, Lukács faz algumas considerações sobre este complexo de complexos na análise realizada sobre a reprodução social. Nesse sentido, podemos afirmar que o trabalho não esgota o desenvolvimento do ser social, uma vez que "[...] chama à vida novos e diferenciados complexos sociais, com os quais estabelece relações bastante complexas e forma uma totalidade social, um complexo de complexos, em cujo cerne pode se efetivar" (Id, ibidem, p.74).

O primeiro complexo examinado por Lukács, segundo as autoras, é a linguagem que enquanto complexo social, pode, assim, ser caracterizado: complexo universal, espontâneo e vinculado às duas formas de teleologias, tanto primária quanto secundária. Esta última característica lhe atribui certa singularidade, uma vez que nenhum outro complexo social, simultaneamente, medeia no processo de trabalho, conforme a divisão social deste, a relação entre o homem (sociedade) e a natureza e dos homens entre si.

No que tange as funções que este complexo social exerce no processo de reprodução social, as autoras, na esteira de Lukács, destacam que este complexo exerce dupla função na medida em que "[...] atrela-se à necessidade colocada pelo trabalho de refletir o real na consciência dos homens" (Id, ibidem, p. 76); ação que, a nosso ver, materializa-se mediante às posições teleológicas, haja vista que tanto no processo de trabalho como na mediação de outras

práxis sociais a linguagem, enquanto complexo universal, consiste também em "[...] influenciar outros indivíduos, agindo sobre a consciência humana" (Id, ibidem p.76). Essas funções desempenhadas pelo complexo da linguagem, no processo de produção e reprodução do ser social, evidenciam, na acepção das autoras, o surgimento e desenvolvimento dessa práxis social especificamente humana – a linguagem.

Já em relação ao complexo do direito, as autoras explicitam os distanciamentos deste complexo em relação ao complexo da linguagem, sua necessidade e processualidade histórica e social, pois como nos advertem, ainda, fundamentadas em Lukács "[...] o processo de estruturação dos complexos singulares é diversificado, não apenas pelo lugar ocupado nas relações entre os complexos singulares e na totalidade do complexo social" (Id, ibidem, p. 75).

Distinguindo-se do complexo da linguagem, enfatizam as autoras em relação ao complexo do direito: não é um complexo universal tampouco se constitui nas diferentes formas de sociabilidade de forma espontânea; e, ainda, não se faz necessário em todo tipo de relações sociais. Podemos dizer, com base nas autoras que essa práxis social emerge e, ao mesmo tempo, desenvolve-se, devido às necessidades de uma sociedade dividida em classes, portanto, direcionada a "[...] atender a interesses particulares, restritos a determinados estratos sociais" (Id, ibidem, p. 78). No que tange a essa precípua função desempenhada por este complexo, especificamente, enfatiza Lima (2009, p.102): "[...] apresenta uma autonomia relativa - sempre relativa - em relação ao complexo fundante. Porém, o seu desenvolvimento e caráter contraditório da sua realização têm na totalidade social seu momento predominante".

Outros complexos além da linguagem e do direito também se fazem presente em tempos hodierno regido pela lógica do capital em crise, o que nos impõe a necessidade de apreendê-los em suas relações ontológicas, tendo o trabalho como categoria fundante dos mundo dos homens e, ao mesmo tempo, modelo destas práxis sociais e humanas. Seguimos, então, buscando apreender as relações existentes entre os complexos da educação em suas relações com a formação humana e, ao mesmo tempo, com a práxis docente, tendo em vista o que caracteriza os complexos como universais e singulares.

2.3 A relação entre os complexos sociais: formação humana, educação e práxis docente

Trataremos, especificamente nesta seção, da relação ontológica entre a formação humana, que pressupõe um processo de educação em suas relações com a práxis docente, como complexos sociais fundados no trabalho, isto é, que possuem o trabalho como modelo e, ao mesmo tempo, protoforma desses processos. Esse complexo categorial, a nosso ver, como já

mencionamos, são formas mais desenvolvidas do ser social, consideradas por nós determinações universais, particulares e singulares que expressam a produção material e espiritual (intelectual/cultural) da existência dos homens, para além da relação estabelecida entre o homem, a sociedade e a natureza, eterna condição para reprodução física da humanidade.

Partindo desses pressupostos, buscamos apreender as relações ontológicas existentes entre esses complexos sociais, rastreando a gênese, a natureza e as especificidades destes, bem como a função que desempenham no processo de formação/educação dos homens. Tudo isso, para analisarmos como se dá a formação para a docência, em especial dos pedagogos, no contexto das políticas de formação de professores, mas considerando o fundamento da formação social capitalista fundada na propriedade privada e no trabalho alienado.

Nesse sentido, reafirmamos a importância das bases ontológicas para compreensão do complexo da formação humana, ou seja, para apreensão do modo como os homens tornam-se homens, numa relação dialética com seus modos de vida. Partimos do pressuposto de que os conhecimentos epistemológicos são insuficientes para a apreensão desse processo de hominização. Quer dizer, compreender como os homens se apropriam e, ao mesmo tempo, produzem de modo material e espiritual (intelectual/cultural) sua existência como condição necessária ao processo de desenvolvimento e continuidade de sua história e, consequentemente, da própria humanidade.

Procuramos apreender com Marx (2013) e Lukács (2013; 2012; 2010) os homens no decurso do seu desenvolvimento econômico, político e sociocultural construído na e pela práxis do trabalho, como categoria que funda o mundo dos homens; e, que, ao mesmo tempo, não esgota o processo de seu desenvolvimento, já que chama para si outras práxis sociais e humanas que permitiram afastamento do homem das barreiras naturais, o que lhe possibilitou criar um mundo cada vez mais humano, ou seja, determinado pela produção material e espiritual (intelectual/cultural) da existência humana, que demarca não somente transformações mediatizadas pela práxis do trabalho que se efetivou pela relação entre o homem, a sociedade e a natureza, mas sobretudo pelas relações dos homens entre si, alterando também suas formas de ser, agir e sentir o mundo (realidade). Nesse processo, podemos dizer, fundamentados em Leontiev (2004, p. 282) que:

> [....] O homem não está evidentemente subtraído ao campo da ação das leis biológicas. O que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas.

Nessa perspectiva, ao refletirmos sobre a formação humana, cabe iniciarmos resgatando as reflexões em torno dos elementos que distingue os homens das demais espécies animais, para que possamos avançar no entendimento dessa relação ontológica entre a formação humana, a educação e a práxis docente. Portanto, ao destacarmos as contribuições de Leontiev (2004) para compreensão desta relação, sobretudo no que tange ao desenvolvimento do ser social, que não se encontra determinado biologicamente, aliás, por questões naturais (orgânicas), cabe perguntar: se as leis biológicas são insuficientes, como se dá o processo de formação humana? Esse psicólogo russo, estudioso do psiquismo humano, ou melhor, da forma como a consciência humana foi se constituindo no decurso do desenvolvimento sócio-histórico e cultural, fundamentando-se em Engels, acrescenta:

> [...] o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais [...] a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; que esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas as *leis sócio-históricas* (Id, ibidem, p. 280, grifo do autor)

Podemos, então, reafirmar que o processo de hominização "[...] enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, [que] termina com o surgimento da história social da humanidade" (Id, ibidem, p.282) ela tem sua gênese numa forma de sociabilidade fundada no trabalho como práxis, portanto, atividade criadora e produtora da existência do mundo dos homens. Isto quer dizer que diferentemente do processo de desenvolvimento das demais espécies animais, submetidas às leis biológicas, isto é, naturais e orgânicas, os homens encontram-se submetidos também às leis de caráter histórico-social. Nesse aspecto, podemos destacar que o trabalho, também na perspectiva de Leontiev (2004), no que diz respeito ao professo de formação humana, ganha centralidade, haja vista que:

> Pela atividade, os homens não fazem senão adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção destes objetos, dos instrumentos, às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu desenvolvimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolvem-se a ciência e a arte (Id, ibidem, p.183)

Nessa acepção, o trabalho enquanto atividade especificamente humana também garantiu pela mediação da educação a possiblidade de que os conhecimentos, habilidades e comportamentos produzidos fossem fixados e transmitidos às novas gerações, que deveriam se apropriar dessa forma de produção tanto material como espiritual (intelectual/cultural) da existência humana. Ou seja, dessa primeira práxis social, para que pudessem dá continuidade

ao processo de desenvolvimento da humanidade em sua totalidade, mediatizado pelas novas práxis, que desta desdobravam-se, a exemplo da ciência e da arte, dentre outras formas mais complexas do ser, que materializavam o avanço do desenvolvimento do ser social, melhor dizendo, da formação do homem que se faz, ao mesmo tempo em que, produz a história mundial, nacional.

Essa perspectiva de formação humana mediatizada pela práxis do trabalho, nem sempre, ganhou esse destaque, pois como afirma Tonet (2016b, p. 90): "O que era inteiramente deixado de lado nesse processo de formação do humano era a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para a produção da riqueza". Isto porque, na perspectiva do autor, até o surgimento da sociabilidade capitalista, os homens que desenvolviam atividades relacionadas à prática do trabalho eram considerados inferiores; e, em função disto, a formação destes centrava-se nessas atividades deslocadas de uma formação espiritual (cultural/intelectual). Essa dicotomia, em seu processo histórico é ilustrada pelo autor, pelo simples fato de que: "[...] a produção da riqueza material ser realizada pelos escravos ou pelos servos que permite entender o privilegiamento concedido ao espírito na formação humana" (Id, ibidem, p.91). No entanto, ao se referir a formação humana, no contexto da sociabilidade capitalista, enfatiza, o autor:

> Quando o capitalismo entrou em cena, houve até uma mudança nessa ideia da formação humana. Na verdade, houve até uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho passou a ser privilegiado como atividade principal. Não, porém, o trabalho como uma atividade criativa, explicadora das potencialidades humanas, mas o trabalho como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro (Id, ibidem, p. 90).

Prossegue com sua reflexão, no que diz respeito à formação humana, nessa forma de organização social, dizendo que:

> [...] No caso da sociabilidade capitalista, é a centralidade do trabalho abstrato que permite entender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção da riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral (Id, ibidem, p. 91)

Na verdade, o que observamos com o movimento historicamente constituído em torno da categoria da práxis do trabalho desde as elaborações teóricas dos grandes filósofos gregos, é que a discussão da formação humana tem girado em torno dos polos que a constitui – trabalho e formação cultural, em outras palavras, entre matéria-espírito, prática-teoria; objetividade-subjetividade, exterioridade-interioridade – e, ao mesmo tempo, na escolha entre alternativas de se atribuir centralidade em um ou outro desses elementos (KONDER, 1992;

TONET, 2016b). Podemos enfatizar, ainda, que apesar de se privilegiar, no contexto da sociabilidade capitalista, o trabalho, não conseguimos, ainda, alcançar uma formação humana que garanta a unidade entre esses elementos, haja vista que "[...] trata-se de um trabalho que não potencializa a atividade do homem" (PAULA; MORAES, COSTA, 2016, p.194), mas sim "[...] de uma formação que se dá de maneira aligeirada e fragmentada (Id, ibidem, p.194).

Segundo Konder (1992) e Tonet (2016b), coube a Marx, na história do desenvolvimento social, lançar os fundamentos relacionados a uma concepção de formação humana, radicalmente nova, uma vez que Marx, segundo os autores, considerou a práxis do trabalho como ato ontológico-primário de constituição do ser social que define-se na e pela práxis enquanto síntese dos polos que o constitui. No entanto, não era qualquer práxis, mas, sim, a práxis pensada do ponto de vista de quem a desenvolve efetivamente, ou seja, dos trabalhadores. Dessa forma, partindo dos fundamentos elaborados por Marx, diz Tonet (Ibidem) em relação ao processo de formação do ser social: "Se definirmos a formação humana integral como acesso, por parte do indivíduo, aos bens, materiais e espirituais, necessários à sua autoconstrução como membro do gênero humano, então formação integral implica emancipação humana[37]" (p. 95).

Destarte, em tempos de crise do capital e, sobretudo, considerando os sistema de interiorização da cultura pela educação instituídos no contexto da sociabilidade capitalista, reconhecemos os limites, devido às contradições impostas pela relação capital-trabalho, dessa formação humana integral se materializar, haja vista que não há na área da educação como romper com a lógica incorrigível desse sistema, o que "[...] equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente" (MÉSZÁROS, 2005, p. 47) que tenha como fundamento não o trabalho abstrato, mas "[...] Uma forma de trabalho que se caracteriza pelo domínio livre, consciente e coletivo dos produtores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza" (TONET, 2016b, p. 95).

Partindo desse ponto de vista, então, cabe perguntar: Qual a importância da Educação como um complexo de complexos para a produção e reprodução social? Que relações podem existir entre formação humana e educação? Considerando esses questionamentos, bem como o trabalho como categoria fundante do mundo dos homens,

[37] Destacamos que "[...] ancorados em Marx, compreendemos a emancipação humana como a superação das formas alienadas de produção- presentes na lógica do capital – que possibilita a construção de uma sociedade comunista na forma do pensador alemão a conceber: uma sociedade fundada no trabalho livre e associado (GOMES, 2012, p. 188)

tomaremos como ponto de partida e, ao mesmo tempo de chegada, o complexo da educação em seu sentido ontológico, para depois, inferirmos sobre a função que este complexo desempenha na formação humana no contexto da sociabilidade capitalista.

Como vimos anteriormente, os complexos sociais emergem com o trabalho enquanto "[...] uma atividade originalmente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho" (LEONTIEV, 2004, p. 81). Apesar de possuírem a mesma estrutura ontológica que o trabalho, essas novas formas de práxis sociais não se identificam e nem tampouco coincidem com o trabalho. Por isso, podemos dizer, fundamentadas em Bertoldo (2015), que quando se pretende apreender a natureza ontológica da educação e suas especificidades em articulação com a formação humana "[...] é necessário ir [para] além de uma análise centrada em dados historiográficos, ou seja, na fixação de determinado período histórico já constituído e desenvolvido" (p.131), demarcado por um modo de produção especificamente, pois para que o indivíduo torne-se exemplar autônomo do gênero humano é preciso compreender que:

> [...] As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí *postas.* Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifo do autor)

Diferentemente da práxis do trabalho que se objetiva entre o homem em sociedade e a natureza, numa relação dialética em que a natureza é transformada, mas também o próprio homem; a educação enquanto uma forma superior de práxis social exerce essa função, somente em última instância, haja vista que tem como função social específica "[...] atuar na direção da construção desse indivíduo como membro do gênero humano e, por esse intermédio, mediar a reprodução social" (MACENO, 2017, p. 91). Esse processo é fundamental, pois para apropriar-se das aquisições do desenvolvimento histórico, aliás, do patrimônio – material e espiritual (cultural/intelectual) produzido historicamente pelos homens, faz-se necessário a comunicação com outros homens, fato que explicita a natureza ontológica da educação. Nesse aspecto, vale dizer que:

> [...] a criança não nasce falando, andando etc, ela aprende na medida em que vai crescendo e participando do mundo social. A transmissão dos comportamentos do mundo social para a criança é muito demorada e requer um processo ininterrupto de aprendizagem. Além disso, quanto mais a sociedade vai se complexificando, mais específico vai se tornando o processo educacional, passando a requerer formas diferenciadas de educação (BERTOLDO, 2015, p. 153)

Essas afirmações evidenciam que não nascemos humanos, mas nos tornamos humanos, visto que mediados pelo complexo da educação a criança desde a mais tenra idade vai apropriando-se da produção material e espiritual (intelectual/cultural) produzida historicamente pelos homens. Devemos reconhecer, ainda, que esse processo de internalização além de lento e ininterrupto, passa a requerer formas distintas de educação que impulsionem a aprendizagem e o desenvolvimento das aptidões especificamente humanas. Dessa forma, cabe em linhas gerais, distinguirmos "[...] a educação, tomada em sua forma global, no seu sentido ontológico e a educação em sentido específico e como essas duas formas se relacionam e sua diferenciação com o trabalho" (BERTOLDO, 2015, p.155).

A educação em sentido lato, assim, como a linguagem, caracteriza-se por ser também universal; e, por se fazer presente em todas as formas de organização da produção social. No entanto, como vimos, a linguagem medeia tanto as relações entre o homem (sociedade) e a natureza, atuando, portanto, no âmbito das teleologias primárias; como entre os homens, no plano das teleologias secundárias, o que a singulariza em relação à educação, que apenas faz a mediação dos homens entre si (LIMA, 2009).

Vale dizer, ainda, que diferentemente da linguagem e também da consciência, que fixam e, ao mesmo tempo, transmitem os conhecimentos produzidos com a fabricação dos instrumentos que incorporam e, concomitantemente, fixam as operações de trabalho realizadas; a educação distanciando-se das funções desses complexos, assume no âmbito desse tido de atividades, no processo sócio-histórico, a função de efetivar, em sentido amplo, a transmissão dessa produção, fazendo com que os indivíduos apropriem-se dessa cultura criada e incorporada, socialmente, nesses instrumentos (LEONTIEV, 2004). Cabe dizer, então, fundamentados em Lima (2009, p. 111) que:

> [...] a espontaneidade da sua reprodução significa que a educação, em sentido lato, não é regida pelas determinações e necessidades de um grupo específico da sociedade, mas é produzida pela participação de todos os singulares e atende necessidades inerentes à reprodução social como um todo.

Nessa perspectiva, veremos que esse tipo de educação, que atende às necessidades da reprodução social em sua totalidade, que não se submete às necessidades de indivíduos ou grupos de particulares, que representa interesses de uma coletividade, desenvolve-se, simultaneamente, com outras formas de educação, pois como nos adverte Leontiev (2004, p. 291): "[...] Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa". Esse

contexto, faz emergir uma educação em sentido estrito que diferencia-se da educação em sentido lato, mas não a substitui.

Nesse momento, cabe a comparação com o complexo do direito, pois a educação estrito não atende a necessidades universais, portanto, não está presente em todos os modos de organização social. Ainda, consiste: "[...] na dependência da divisão de classes; é orientada predominantemente por um grupo particular" (LIMA, 2009, p. 115). Apesar das especificidades apresentadas, de ambas as formas de educação, Maceno (2017) ressalta, fundamentado em Lukács, que em termos ideais não se pode interpor uma fronteira metafísica entre ambas, pois na formação do homem estas articulam-se, o que garante ao processo unitariedade. Portanto, a partir dessas perspectivas de educação, cabe questionar: no interesse desta pesquisa como se dá o processo de formação humana pela mediação da educação e, por conseguinte, da docência enquanto práxis sociais e profissional no contexto da sociabilidade capitalista?

Na perspectiva de Tonet (2016b) com a divisão das sociedades em classes a educação, especificamente, na sua forma estrita, escolar, foi sequestrada, isto é, reorganizada no que diz respeito aos conteúdos e métodos para atender a interesses particulares, ou seja, das classes dominantes. No entanto, ao se referir às formas de sociabilidades anteriores à burguesa, salienta o autor, que as desigualdades sociais, inclusive na educação, eram vistas como naturais, portanto, inquestionáveis. Dessa forma, supõe o autor, ao fazer referência, especificamente, a esse tipo de sociedade que tem como fundamento o trabalho abstrato: que a educação deveria propiciar a todos os indivíduos uma formação humana integral. Acrescentar, ainda, que quando essa educação fracassa, as análises não se encontram fincadas na matriz dessa forma de organização social, o capital, mas incidem em aspectos como: a má administração, falta de recursos, desinteresse do estudante, etc.

Esses elementos não explicam pela raiz a crise da educação, até porque a crise não é deste complexo que funda-se no trabalho (economia), mas decorrente do próprio sistema sociometabólico do capital. Nessa direção argumenta, Tonet (2016b) ao se referir a educação na sociabilidade capitalista regida pela lógica do capital em suas relações com a formação humana: "[...] a trágica situação em que está mergulhada hoje a humanidade, devido à crise estrutural do capital, mostra que o processo de deformação tanto da sociedade como dos indivíduos é cada vez mais intenso" (p. 98). Nesse sentido, cabe ressaltarmos, ainda, com Tonet (Ibidem, p. 93):

> [...] Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa, essa formação integral também inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém, essa formação é desnundada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão-de-obra para o capital.

Diante dessa concepção burguesa de formação para o trabalho em detrimento de uma formação humana, Tonet (2016b), ainda assim, reconhece a importância da educação em geral enquanto um poderoso instrumento que pode incidir na formação dos indivíduos. Porém, destaca que essa perspectiva de formação, sobretudo integral, nessa forma de organização social tem seus limites para se efetivar. Por isso, ressalta que não devemos pensar em uma educação que objetivamente tenha como horizonte esse tipo de formação, mas como argumenta o autor: "[...] se pode e deve pensar são atividades educativas – portanto, não a educação em seus conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade" (p. 99).

Perante essas reflexões, faz-se necessário entendermos a práxis docente em suas relações com a educação e a formação humana, haja vista a importância que atribuímos a esta práxis social e profissional no desenvolvimento de atividades educativas que tenham como objetivo a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens, tendo em vista uma formação humana integral que possibilite o máximo desenvolvimento das potencialidades e aptidões do ser humano.

Sendo assim, compreendemos ser, ainda, a práxis docente um complexo de complexos, já que "[...] a realidade social é uma *totalidade concreta composta por totalidades concretas de menor complexidade*" (PAULO NETTO, 1994, p. 37, grifos do autor). No entanto, essa menor complexidade não quer dizer que se trate de algo irrelevante, uma vez que historicamente, independentemente da forma de sociabilidade e, consequentemente, das diferenças que se estabeleça entre "[...] o trabalho do educador do professor" (LEONTIEV, 2004, p. 291), essa práxis, especificamente humana e, por conseguinte, profissional, tem se constituído como uma mediação imprescindível no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. Inclusive, nessa forma de organização social que tem o trabalho abstrato como fundamento, mesmo diante dos limites impostos pela relação sempre contraditória entre capital-trabalho.

Sobre essa questão da docência enquanto atividade social e profissional historicamente constituída, Mendes (2002, p. 139-140) nos adverte que: "[...] A docência é uma atividade que atravessa vários modos de sociedades caracterizadas pela divisão social do trabalho, sendo portanto um trabalho em geral, que no capitalismo obtém especificidades significativamente particulares".

Concordamos com Mendes (2002) de que essa atividade de transmissão e produção do conhecimento na história humana perpassa os vários modos de produção que se fundam na divisão social do trabalho. No entanto, gostaríamos de enfatizar que essa práxis social, antes

mesmo de se constituir como uma práxis profissional, nesses diferentes períodos históricos e mais desenvolvidos da sociabilidade, enquanto práxis mediadora entre os homens e a produção material e espiritual (intelectual/cultural) produzida, ainda, em estádio embrionário de desenvolvimento das forças produtivas, já se fazia presente, uma vez que "[...] O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação", mesmo que em sentido lato (LEONTIEV, 2004, p.291).

Portanto, reconhecemos também ser necessário a apreensão das dimensões que constituem a docência, em outras palavras, as "[...] bases ontológicas do trabalho docente [considerando a] estrutura produtiva" (FERNANDES, 2013, p. 8), pois entendemos com Bertoldo (2015) que assim como o complexo da formação humana em suas relações com a educação, a práxis docente é também "[...] um complexo resultante (indiretamente) do nexo entre natureza e sociedade" (p.129). Em vista disso, fundamentados nos elementos até então discutidos, podemos resgatar que o complexo do trabalho onto-historicamente constituído:

> [...] é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas da práxis social, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância -, uma mediação para a produção de valores de uso (LUKÁCS, 2013, p. 83)

Essas formas ulteriores e mais desenvolvidas de objetivação/exteriorização deste novo tipo de ser, o ser social, a exemplo da educação em suas relações com a formação humana e, por conseguinte, à docência, dentre outras, evidenciam, como já dissemos que o trabalho enquanto categoria que funda o ser social não esgota o seu desenvolvimento. No entanto, no que tange a seus fundamentos onto-estruturais, em síntese, a partir do que expomos, podemos reafirmar com Lukacs (2013, p.83) que estes complexos se constituem "[...] pelos pores teleológicos e pelas cadeias causais que eles põe em movimento". Todavia, com o objetivo "[...] de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte pores teleológicos concretos" (Id, ibidem, p. 83). No que diz respeito, especificamente, a práxis docente, podemos enfatizar, ainda, que:

> A práxis docente é permeada pela colocação de ações teleológicas que objetivam a transformação da consciência de outros homens e não a modificação de objetos naturais em matéria-prima. A atividade educativa não estabelece um intercâmbio orgânico com a natureza, visando a (re)produção da riqueza social, tal como ocorre com o trabalho proletário (FERNANDES, 2013, p. 6, grifos da autora)

Podemos apreender que tanto a natureza da práxis docente como da educação encontram-se ancoradas nas teleologias secundárias, portanto, em ações ideadas cuja finalidade é promover a formação dos indivíduos em termos de aquisição de habilidades, comportamentos

e valores, mediadas pela elaboração de atividades educativas que propiciem a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens e suas possibilidades de transformação. Nessa mesma direção, no que tange a especificidade da práxis docente em relação a função deste complexo na sociabilidade capitalista destacam Bertoldo e Santos (2012, p. 113): "[...] trata-se de uma consciência que atua sobre outra, buscando contribuir na formação da personalidade[38] dos alunos, nos seus comportamentos e valores"

Sobre essa questão apoiamos em Lessa (2016a) afirmamos que a práxis docente dos professores e pedagogos distingue-se da práxis dos operários. Esse estudioso do marxismo, em especial da ontologia marxiano-Lukácsiana ao tomar como objeto de suas analises a práxis dos assistentes sociais, assim se posiciona em relação a práxis profissional desses trabalhadores em suas relações com a práxis dos operários:

> [...] o operário transforma uma matéria, que provendo da natureza não pensa; tem no seu objeto uma matéria que se comporta segundo leis fixas, que vêm da física, da química e da biologia; o assistente social atua sobre comportamentos de indivíduos que, necessariamente, pensam; atuam sobre relações sociais cuja forma e conteúdo dependem, também, daquilo que os próprios indivíduos pensam e sentem, da reação dos indivíduos a cada fato histórico (Id, ibidem, p.78)

Podemos dizer, fundamentados nesse estudioso de Lukács que a distinção da práxis docente dos professores e pedagogos em relação a práxis dos operários é que os primeiros transformam "[...] as relações sociais e estas são qualitativamente (ontologicamente) diferentes da matéria natural" (LESSA, 2016a, p.79); enquanto que os segundos transformam "[...] a natureza, uma matéria que é pura causalidade e que desconhece qualquer mediação da ideologia[39]" (Id, ibidem, p.79). Ou seja, a práxis docente diferencia-se da práxis do operário, visto que, os primeiros, os trabalhadores docentes, como vimos, atuam diretamente sobre a consciência dos indivíduos enquanto que os segundos "[...] atuam sobre um pedaço de ferro para transformá-los" (Id, ibidem, p. 78).

Na perspectiva desse intérprete e estudioso da teoria lukacsiana, essa diferenciação deve evidenciar que essas práxis sociais desenvolvidas por esses dissemelhantes trabalhadores são "[...] ontologicamente distintas porque cumprem funções sociais diversas e por isso atuam sobre 'materialidades' distintas (para sermos precisos: atuam sobre uma distinta porção da

---

[38] Para aprofundamentos dessa categoria sugerimos o estudo das obras: MARTINS, Lígia Martins. A formação da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano (2011); COSTA, Gilmaisa Macedo da. Indivíduo e sociedade: sobre a personalidade em Georg Lukács (2012).

[39] Destaca Lessa (2016a, p. 56) sobre a ideologia: "[...]Aqui a ideologia é uma mediação imediata. No caso da práxis do operário, são decisivos outros "meios" e "fins": ele deve conhecer as qualidades e possibilidades das ferramentas e do material a ser transformado--e está completamente fora de questão "convencer" a chapa de ferro a se comportar como carro!

causalidade)" (Id, ibidem, p.86). No entanto, para compreendermos melhor essa questão no âmbito da materialidade da formação em suas relações com o exercido dessa atividade profissional desenvolvida pelos trabalhadores docentes, cabe frisarmos o que afirma Fernandes (2013, p. 6):

> [...] o trabalho do professor incide não em um objeto natural de trabalho, mas nas relações sociais, isto é, nos relacionamentos com os alunos e demais indivíduos do contexto escolar. O fato do professor não ter um objeto natural como foco de sua ação, não significa dizer que a atividade educativa prescinda de objetos naturais para sua objetivação, transformados pelo trabalho proletário em matéria-prima, como o giz, a lousa e a sala de aula.

Em síntese fundamentados também na ontologia do ser social, afirmamos ser inconcebível a apreensão da natureza da práxis docente deslocada da compreensão da categoria trabalho e, ao mesmo tempo, da natureza e especificidade do complexo da educação, uma vez que ambos os complexos têm como função influenciar as consciências, quer dizer, mediar a relação entre os homens, proporcionando lhes uma formação humana integral, em especial a classe trabalhadora, o que nos permite, ainda, o desque de que a teleologia secundária enquanto estrutura ontológica explicita a natureza e especificidades desses complexos sociais (BERTOLDO; SANTOS, 2012).

A apreensão desse complexo categorial nos ajuda entender, as políticas e práticas relacionadas à formação de professores, em particular dos pedagogos, implementadas no Brasil num cenário de crise do capitalismo, enfrentado por uma agenda de reformas educacionais, temáticas que abordaremos a seguir.

3 CRISE DO CAPITAL, REFORMAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com a sistematização deste capítulo objetivamos entender os nexos entre as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 e as diretrizes políticas direcionadas a formação de professores e pedagogos no Brasil e seus desdobramentos na proposta de formação do PIBID. Para o alcance de nosso objetivo seguiremos guiados pelas seguintes perguntas: Quais os nexos entre as reformas educacionais implementadas, a partir da década de 1990 e as diretrizes políticas direcionadas à formação de professores e pedagogos no Brasil? Qual a relação dessas diretrizes políticas com a proposta de formação do PIBID?

Com o intuito de responder a esses questionamentos e, ao mesmo tempo, alcançarmos o objetivo explicitado articulamos pesquisa bibliográfica e documental em torno da produção científica sobre as reformas educacionais e, consequentemente, as políticas e práticas implementadas na educação, a partir da década de 1990. Desse conjunto de políticas, programas e ações desenvolvidas no Brasil destacamos aquelas endereçadas a formação dos professores e pedagogos. Para tanto, situamos nossas reflexões no contexto da crise do capital, com destaque as relações e determinações destinadas ao complexo da educação, como veremos a seguir.

3.1 Crise do capital e educação

Para que possamos apreender os nexos entre as reformas educacionais e as diretrizes políticas endereçadas ao campo da formação de professores e pedagogos no contexto educacional brasileiro, torna-se necessário compreendermos as crises que atravessam o sistema capitalista de produção e as relações destas com a educação. Para discussão do tema em tela traçamos, em linhas gerais, uma reflexão em torno dos elementos caracterizadores das crises, desde as cíclicas a atual crise de natureza e caráter estrutural como defende Mészáros (1997; 2000), destacando conceito, causas, consequências e possibilidades de superação; fizemos esse percurso com base no movimento social e histórico em que estas crises foram se constituindo em seu movimento real; para, em seguida, estabelecemos às devidas relações entre estas e a educação, complexo social fundado no trabalho enquanto eterna e necessária relação entre o homem, a sociedade e a natureza.

Para iniciarmos nossas reflexões em torno das crises que no decurso do desenvolvimento histórico e social tem afetado a humanidade, destacamos que estas têm

historicamente impactado a forma de ser, sentir e agir de toda humanidade no que diz respeito não somente ao complexo do trabalho e da economia, isto é, ao modo de produção da vida material e espiritual (intelectual/cultural) dos homens, mas também a todas as outras dimensões que constituem a sua existência, haja vista que a razão de ser destas crises reais, tanto aquelas de natureza cíclicas, parciais, periódicas ou conjunturais, como a que se apresenta nos dias atuais, de natureza e caráter estrutural, evidenciam que "[...] vivemos numa sociedade organizada conforme um modelo que está em crise, o capital" (GOMES, 2006, p. 29).

No entanto, podemos afirmar que, independentemente da natureza e dimensão, ou seja, da forma como tem se manifestado concretamente estas crises; a razão sempre de ser, quer dizer, da existência destas "[...] é sempre a pobreza e a restrição ao consumo das massas em face do impulso da produção capitalista a desenvolver as forças produtivas como se apenas a capacidade absoluta de consumo da sociedade constituísse seu limite" (PAULO NETTO, 2012, p. 174 apud MARX, 1985, III, 2, p.24). No que tange a esses elementos, podemos afirmar ainda, que as análises realizadas por alguns intelectuais contemporâneos divergem, sobretudo no que diz respeito:

> [...] à sua amplitude e a dimensão real que a caracteriza. Uma significativa parte dos analistas já concorda que esta crise econômica mundial não está limitada aos seus aspectos econômicos (capital produtivo, comercial e financeiro), mas vem acompanhada de várias crises: ambiental, alimentar, de matéria e energia, de política mundial, de paradigmas, entre outras possíveis (FOLADORI; MELAZZI, KILPP, 2016, p.203)

Ao considerarmos essa questão relacionada a amplitude e dimensão real da crise no atual cenário do capitalismo contemporâneo e, ainda, as contribuições de alguns analistas, buscamos não somente problematizar o contexto em que ocorreram essas crises, mas caracterizá-las para além das crises cíclicas, haja vista ser a atual crise capitalista de natureza ampla e de dimensões abrangentes com impactos não somente no complexo do trabalho e da economia, mas nos demais complexos da vida social dos indivíduos, a exemplo dos complexos artístico, religioso, político, educacional, dentre outros. Nesse sentido, compreendemos tratar-se de um complexo de complexos, ou seja, de uma totalidade social, o que expressa o caráter global da crise, apesar da "[...] literatura sobre o tema e as revistas e periódicos mostrarem-na, às vezes, como parcial: fala-se da crise da construção civil, do petróleo, da dívida, da crise ecológica" (FOLADORI; MELAZZI, KILPP, 2016, p.204).

Destacamos que estas crises desencadeadas entre os séculos XVIII e XX evidenciam, a nosso ver, o ciclo correspondente a dinâmica do desenvolvimento da sociedade capitalista que continuamente vem "[...] alternando prosperidade e depressão (ou recessão, que

designa uma depressão menos violenta) – o que aponta para o caráter **ineliminável** das crises (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 170, grifos dos autores), fato que nos remente na exposição a distinguir as crises do Modo de Produção Capitalista (MPC) daquelas apresentadas nas sociedades pré-capitalistas e, ainda, as cíclicas em suas relações com a crise estrutural características desse modo de produção.

Nesse aspecto, cabe destacarmos, fundamentados em Paulo Netto e Braz (2012), que nas sociedades pré-capitalistas as crises se apresentam como sendo resultados de desastres naturais ou catástrofes sociais. Essas situações ao serem desencadeadas tanto pela natureza como pela sociedade, destroem diretamente os meios de produção ou os produtores diretos, ocasionando a diminuição da força de trabalho e, por conseguinte, se caracterizando como sendo uma crise de subprodução de valores de uso. Logo, temos empobrecimento, miséria, ausência ou até mesmo carência generalizada dos bens necessários à sobrevivência da população.

Podemos afirmar, portanto, que com o surgimento do MPC rompe-se "[...] com o processo de produção do mundo antigo e medieval, [que] em alguma medida, [era] voltado à satisfação das necessidades humanas passando a destinar a produção exclusivamente para a troca" (RABELO, et al, 2012, p. 38). Esse movimento nos permite verificar que as crises características desse modo de produção tanto cíclicas como em tempos hodierno, estrutural, são totalmente distintas das crises que emergiram nas sociedades pré-capitalistas caracterizadas como sendo de subprodução de valores de uso.

Contraditoriamente, no MPC a crise é de superprodução e superacumulação caracterizada pelo avanço das forças produtivas que chegam até mesmo a superar as necessidades de valorização do capital. Portanto, podemos dizer que no MPC "[...] é a redução da produção que ocasiona a diminuição da força de trabalho utilizada (isto é, o desemprego) - o que é causa, noutra é efeito" (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 171). Esse tipo de crise somente é superada quando o capital, no seio dessa formação social capitalista, implementa um duplo processo que o conduz a expansão e, ao mesmo tempo, a sua valorização de forma cada vez mais ampliada, quer dizer, globalizada: o primeiro corresponde a implementação de "[...] um processo de destruição forçada da massa das forças produtivas acompanhadas pelo aumento da exploração dos antigos mercados" (LUCENA, 2008, p.183); e, o segundo corresponde "[...] a conquista de novos mercados, restabelecendo as condições de valorização do capital" (Id, ibidem, p.183). Por isso, no MPC "[...] a produção da riqueza torna-se a finalidade da humanidade e, para alcançar tal fim, foi necessário subordinar o valor de uso ao valor de troca"

(RABELO, et al, 2012, p. 39). Nesse caso, podemos dizer, então, fundamentados em Santos e Costa (2012, p.26) que:

> [..] em sua forma original, no pré-capitalismo, a produção ainda era orientada para o uso. O capitalismo passou, em sua evolução histórica, a tratar o trabalho vivo como mera mercadoria, desumanizando-o. Nessas condições, portanto, o capital transforma-se em um sistema de controle do metabolismo social, desvalorizando as necessidades humanas, transformando-as em coisas, objetos de produção.

Poderíamos, ainda, ancorados em Rabelo (et al, 2012, p.40) acrescentar que:

> [...] No curso do seu desenvolvimento histórico, o sistema capitalista de produção e distribuição teve que subjugar as várias determinações naturais e espontâneas aos imperativos materiais do seu próprio funcionamento;
> [...] O capitalismo funda-se na separação que está posta na relação entre trabalho assalariado e capital, negando o sentido ontológico do trabalho como interação eterna do homem com a natureza.

Nesse aspecto salientamos que o MPC funda-se em pressupostos que explicitam a subjugação da produção de valores de uso para satisfação das necessidades humanas aos ditames do sistema sociometabólico do capital, que se acentua na contradição entre capital-trabalho, negando, inclusive o trabalho enquanto categoria que funda o ser social, isto é, o sentido ontológico deste, já que "[...] o distanciamento entre o homem e seus meios de produção se constitui um pressuposto do modo operante do metabolismo do capital" (RABELO, et al, 2012, 40-41).

Neste sentido é da maior relevância captarmos o que o termo crise quer expressar, ou seja, apreendermos as concepções elaboradas em torno dessa categoria. Para tanto, trazemos as contribuições de Carlos Lucena, Prof Dr. em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) que aborda em seu texto: "Marxismo, Crise do Capitalismo Monopolista e Qualificação dos Trabalhadores" concepções histórico-dialeticamente construídas no campo da teoria social marxiana. Segundo o autor, para entender a gênese das crises, bem como seu desenvolvimento e contradições no contexto da sociabilidade capitalista, Marx toma como referência o conceito de superprodução de mercadorias e a lei da tendência da taxa decrescente de lucro.

Partindo da relação dialeticamente contraditória entre as dimensões da produção e circulação de mercadorias, explica Marx na perspectiva do autor, que o MPC "[...] teria a tendência em aumentar a produção em larga escala, desencadeando um processo de desequilíbrio" (LUCENA, 2008, p. 183); afirma o autor, ainda, que esse desequilíbrio pode ser evidenciado na medida em que as forças produtivas avançam superando, ao mesmo tempo, às próprias necessidades de valorização do sistema capitalista de produção de mercadorias, cuja

característica é a produção de valores de troca em detrimento da produção de valores de uso para a satisfação das necessidades humanas.

O entendimento acerca da crise de superprodução de mercadorias e a contradição que esta engendra, haja vista que as massas não teriam como ter pleno acesso ao que é produzido, ocasionando assim um desajuste no próprio sistema. Segundo Lucena (2008), ganha maior complexidade quando Marx articula os conceitos de superprodução e da lei da tendência da taxa decrescente de lucro, já que o primeiro traz subjacente outra contradição que engendra o sistema sociometabólico do capital tão importante quanto o de superprodução para apreensão do conceito de crise na perspectiva marxiana.

A contradição materializada pela teoria da lei da tendência da taxa decrescente de lucro que se evidencia na perspectiva marxiana, segundo Lucena (2008), ocorre na medida em que se desenvolve a redução da taxa média de lucro, devido ao processo de acumulação de capital, ocasionada pelo avanço das forças produtivas, ou seja, aumento da mais-valia tanto relativa como constante. Portanto, as causas das crises "[...] devem ser buscadas nas condições de acumulação do sistema capitalista de produção, cuja lei básica resulta no movimento decrescente das taxas de lucro Marx (1989 *apud* MAIA FILHO, MENDES SEGUNDO, RABELO, 2016, p. 29)

Para Lucena (2008) os pressupostos marxianos, quer dizer, as elaborações teórico-metodológicas de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) influenciaram gerações de pesquisadores que encontram-se situadas histórico e socialmente nessa tradição filosófico-científica de produção de conhecimentos. Destaca o autor, que a produção da primeira geração, em relação às crises do sistema capitalista (Lenin, Rosa Luxemburgo, Tuagan-Baranowsky, Conrad Schimdt, Kausky e Boudi, entre outros) têm como pressuposto comum, isto é, como unidade "[...] a defesa de que as crises do capitalismo teriam o potencial destrutivo de materializar o colapso de todo o modo de produção" (Id, ibidem, p.186). Enquanto que a segunda (Kurz, Mészáros, Dowbor, Birh, Harvey, Bernardo, entre outros) tomando como eixo de análise – o crescimento da miséria, do fetiche da mercadoria e da barbárie, sobretudo em tempos de rearticulação da forma monopolista do capital, passa a ter como eixo integrador, quer dizer, em comum a defesa da:

> [...] necessidade de transformação do modo de produção capitalista, apontando que existem as condições objetivas para tal, mas que as condições subjetivas, frutos dos movimentos estruturais do capitalismo, são um caminho a ser construído pelos coletivos humanos (Id, ibidem, p. 187)

Podemos dizer, a partir da produção desses estudiosos dessa teoria social, que as crises materializam as próprias contradições do MPC, aliás, são inerentes a este modo de produção que se retroalimenta constantemente destas. Podemos dizer, ainda, que de modo geral, as crises [...] tratam-se das chamadas crises cíclicas, todas elas constituindo uma espécie de problemática estrutural, possivelmente em direção a uma situação terminal definitiva, ainda, não observada" (RIBEIRO; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 273).

Nessa direção é necessário destacarmos, também, que é inevitável que "[...] se alastre desde os países centrais ocidentais com a crise fiscal e a falência do Estado, no desmonte das políticas de bem estar [social] e nas reformas de previdência pública e pelo desemprego" (Id, ibidem, p. 273). Ao conjunto dessas características, Antunes (2002 apud GOMES, 2006; SANTOS; COSTA, 2012) acrescenta: queda da taxa de lucro; esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais; e, sobretudo incremento acentuado das privatizações.

Tomando como referência esse conjunto de características que se ampliaram, especialmente com a crise dos anos de 1970, cabe na perspectiva de Paniago (2012) se distinguir crise cíclica de crise estrutural, pois na sua concepção essa diferenciação é da maior importância "[...] para qualquer alternativa de transformação radical do sociometabolismo prevalecente, tanto para que haja possibilidade de sucesso, como para que não se contribua, com as derrotas possíveis, para uma sobrevida do capital" (p. 58). Nesse sentido, vale frisarmos a distinção feita pelo próprio Mészáros (2000), de que estamos vivendo uma crise de natureza e caráter estrutural sem precedentes, com severas implicações em todas as dimensões da vida social e humana, portanto, em todos os complexos sócio-historicamente constituídos:

> Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio *sistema do capital*. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (Id, ibidem, p.1, grifo do autor)

Na perspectiva de Mészáros (2002, p. 796 apud SANTOS; COSTA, 2012, p. 28) a novidade histórica da atual crise encontra-se expressa nos quatros principais aspectos que destacamos a seguir:

1. **seu caráter é universal**, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular de produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade, etc;

> 2. **seu alcance é verdadeiramente global** (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises do passado);
> 3. **sua escala de tempo é extensa, contínua, permanente**, em lugar de limitada e cíclica, como foram as crises anteriores do capital;
> 4. em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, **seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante**, desde que acrescentemos a ressalva de que nem sequer as convulsões mais veementes ou violentas poderiam ser excluídas no que se refere ao futuro: a saber, quando a complexa maquinaria agora ativamente empenhada na administração da crise e no deslocamento mais ou menos temporário das crescentes contradições perder sua energia (grifos nosso).

Podemos dizer que em tempos de crise estrutural, a esfera da produção (trabalho) é atingida na sua totalidade, ou seja, nas suas várias dimensões que reside dentro e emana do seu próprio sistema – produção, consumo e circulação/distribuição/realização – expressando seu caráter universal, uma vez que não encontra-se restrita a uma destas dimensões em particular (PANIAGO, 2012). Atinge também vários países e seus efeitos se materializam em uma economia visivelmente global e determinada histórico-temporalmente, que vem se manifestando de forma contínua e permanente em articulação com as demandas emanadas do próprio sistema. Em certa medida, se materializa de forma rastejante, uma vez que, a mais de quarto de século vem desdobrando-se e, ao mesmo tempo, materializando-se mediante às várias características já mencionadas, demonstrando "[...] sinais de esgotamento, o que não determinará seu fim, mas indica que entramos numa nova forma de configuração desse controle, muito mais cruel e desumana e que poderá levar a destruição planetária" (GOMES, 2006, p. 34).

Diante desse quadro que esboçamos é que devemos entender a natureza e a especificidade da educação, enquanto complexo social universal que se funda no trabalho, com destaque as funções assumidas no contexto da sociedade capitalista, sobretudo em tempos de crise estrutural, pois como nos adverte Meszáros (2016, p.275): "Devemos considerar a crise da educação formal no marco desse quadro mais amplo". Portanto, cabe dizermos que numa sociedade capitalista assente na divisão social do trabalho:

> A educação institucionalizada, especialmente, nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (Id, 2005, p.36, grifo do autor)

Portanto, a educação formal no contexto atual de crise da sociabilidade capitalista, na perspectiva de Mészáros (2016, p. 275, grifo do autor) assume duas funções principais: "[...]

a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*; a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle *político*". Esses elementos nos ajudam a compreender as reformas implementadas, a partir da década de 1990 no âmbito da educação, particularmente no Brasil, pois na contramão de uma concepção ontológica deste complexo a educação institucionalizada, isto é, o processo de escolarização tem como função formar/qualificar a força de trabalho para atendimento das modificações simultaneamente ocorridas na base produtiva da sociedade e, consequentemente, no mercado de trabalho (MAIA FILHO, MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016). Podemos, então, destacar que a crise atual que atravessa a educação institucionalizada na sua forma escolar tem como fundamento:

> [...] a crise do trabalho alienado, fetichizado, próprio da sociedade capitalista em seu estágio de desenvolvimento. Nesse atual estágio, cuja forma de gerenciamento técnico-científico denominado toyotismo[40] é a forma predominante (pois a estrutura vertical típica do taylorismo/fordismo não pode desaparecer e permanece de maneira camuflada no interior da maioria das organizações), o capital, à medida que favorece o avanço tecnológico para ampliar sua acumulação, reduz significativamente o trabalho vivo (embora jamais o eliminando completamente). Reduzindo o trabalho vivo, um grande número cada vez maior de trabalhadores aumenta a fila de desempregados cujo destino aponta para a miserabilidade (FRERES, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2008, p.5)

Como podemos apreender a crise que se intensificou deste os anos de 1970 "[...] expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista" (ANTUNES, 2009, p. 49) aos dias atuais, a nosso ver, "[...] já era expressão de uma crise estrutural" (Id, ibidem, p.49) própria dessa forma de organização social, a capitalista. Portanto, essa crise de caráter estrutural não é uma crise que tem sua gênese nas formas mais desenvolvidas do ser social, ou seja, não foi desencadeada pelas demais formas de práxis sociais e humanas que se fundam no trabalho, mas sim, pela categoria que a compreendemos como protoforma destas, o trabalho em sentido ontológico subsumido pela sua expressão alienada, fetichizada nessa forma de organização social.

Desse modo, a crise da educação "[...] não é simplesmente a de uma instituição educacional, mas a crise estrutural de todo o sistema da interiorização capitalista" (MÉSZÁROS, 2016, p. 272-273) que fundamentado no toyotismo ou modelo japonês de acumulação flexível, ao impulsionar o avanço das forças produtivas na direção da acumulação e expansão desenfreada do capital, reduz cada vez mais o trabalho vivo destinando a maioria

[40] Segundo Antunes (2009) na era do toyotismo ou modelo japonês de acumulação flexível e da "empresa enxuta": "[...] merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser[em] seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade" (p.55), o que implica intensificar as condições de exploração da força de trabalho.

dos trabalhadores a viverem na condição de miseráveis, quer dizer, na miserabilidade social e econômica, já que o desemprego em tempos de crise estrutural torna-se crônico, evidenciando "[...] uma das expressões fundamentais dos limites" absolutos do capital (PANIAGO, 2012, p. 64), juntamente com outras questões, a exemplo do antagonismo estrutural entre o capital global e os Estados Nacionais; a degradação das condições ambientais; e, a luta pela emancipação das mulheres (Id, ibidem). Para explicitarmos as relações entre a crise do capital e o complexo da educação, seguiremos analisando, especificamente, as teses explicativas das causas do fenômeno do desemprego, porque não dizermos, crônico em tempos de crise estrutural, haja vista ser este um dos explosivos fatores "[...] constituinte do conjunto das forças interativas ativadoras dos limites absolutos do sistema do capital" (Id, ibidem, p. 65).

No entendimento de Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016) existem três teses que procuram dá sustentação as causas do fenômeno do desemprego, no contexto da sociabilidade capitalista regida pela lógica do capital, em tempos de crise estrutural: a tese da globalização, da reestruturação produtiva e da desqualificação da força de trabalho. É a partir destas três grandes teses, tendo como pano de fundo o pensamento dominante, vinculados aos interesses dos ideólogos do capital, que os autores explicitam as causas do fenômeno do desemprego e suas relações com o processo de formação para o trabalho, ou seja, com as demandas endereçadas ao complexo da educação em suas relações com o mundo do trabalho.

No que tange a tese da globalização como uma das causas do desemprego, os autores destacam, que este fenômeno tem impactado não somente a financeirização e ao próprio processo de produção, mas também as relações internacionais de trabalho, haja vista os processos de desregulamentação do emprego, visivelmente, materializadas em processos como a intensificação e, ao mesmo tempo, precarização da força de trabalho, nos países de economias frágeis e mais dependentes, a exemplo da realidade brasileira, agravando, ainda mais, as desigualdades. Sobre o fenômeno da globalização ou "mundialização do capital" (CHESNAIS, 1997), vale destacarmos as contribuições de Santos e Costa (2012, p. 17):

> [...] a globalização existe sim, mas para o capital e para quem está incluído nesse mundo de benesses constituído por aqueles que podem consumir seus maravilhosos frutos, advindos da ciência, da arte, da produção material de mercadorias e até da natureza.

Outra tese da qual o capital lança mão para explicar o fenômeno do desemprego, diz respeito, ao processo de reestruração produtiva. Na perspectiva de Maia Filho, Mendes Segundo e Rabelo (2016), esse fenômeno tem como uma de suas mediações o avanço tecnológico; e, este tem ocasionado, consideravelmente: "[...] o aumento da produtividade do

trabalho; a diminuição do trabalho vivo direto e necessário e a promoção da ciência como a principal força produtiva" (Id, ibidem, p.34). No entanto, fundamentados em Marx (1989) os autores fazem a seguinte consideração: "[...] é ilusão supor que o avanço tecnológico levará à diminuição do tempo de trabalho e torná-lo mais fácil" (p. 35). A esta consideração, fundamentados em Paniago (2012, p.67), acrescentamos: "[...] sem considerar que os recursos tecnológicos adicionados são utilizados em perfeito acordo com os princípios e objetivos reprodutivos do sistema, e, portanto, reforçam apenas enquanto efeito a tendência preexistente ao desemprego".

Da mesma forma ocorre com a terceira tese a da desqualificação, que também tendo as questões ídeo-políticas como pano de fundo, objetiva segundo os autores "[...] inverter a causa pelos efeitos culpabilizando e penalizando os trabalhadores pela própria crise do sistema do capital" (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016, p. 35). Nessa direção perguntam os autores: por que, então, os trabalhadores qualificados, em sua maioria, estão desempregados? Não restam dúvidas, de que com esse questionamento estamos falando de um discurso político e midiático, que ao utilizar a desqualificação dos trabalhadores, isoladamente, do contexto político, econômico e sociocultural mais amplo, não desvela pela raiz os reais processos de exclusão/inclusão em que estão submetidos operários e trabalhadores, de modo geral e, em particular aqueles que atuam na educação campo em que situamos nosso estudo.

Mas o que tudo isso tem a ver com a educação em suas relações com o mundo do trabalho, a formação e à docência e, especificamente, com a escola? Como nos adverte os autores "[...] a crise na educação demonstra os paradoxismos de uma formação voltada para o mercado em constante mutação" (MAIA FILHO, RABELO; MENDES SEGUNDO, 2016, p.38), em detrimento de uma formação/educação que desenvolva as máximas capacidades dos indivíduos, isto é, uma formação humana integral. Nesse sentido, corroboramos com a assertiva de Mészáros (2016, p. 275, grifo do autor) de que:

> [...] a crise atual da educação formal é apenas a 'ponta do iceberg'. O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranquilamente se não estiver de acordo com a estrutura *geral* – isto é, com o sistema específico de *'interiorização'* efetiva – da sociedade em questão. A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é uma parte *constitutiva.* A questão central da atual 'contestação' das instituições estabelecidas não é simplesmente o 'tamanho das salas de aula', a 'inadequação das instalações de pesquisa' etc, mas a razão de ser da própria educação**.**

O complexo da educação como destaca este teórico é, sem sombra de dúvidas, "[...] apenas a ponta do iceberg" (Id, ibidem, p.275), visto que dentre estas várias pontas, que se articulam, existe um complexo de complexos, portanto, uma totalidade social constituída e

constituidora de um sistema de produção em crise, o capital. Nesse sentido é importante entendermos que a educação faz parte desse movimento e, ainda, que sua contestação não encontra-se em um ou outro aspectos do trabalho didático-pedagógico, por exemplo, relacionados as inadequações no desenvolvido do ensino, da pesquisa etc, mas na sua própria razão de ser, quando relacionada a uma educação voltada, exclusivamente, para o mercado de trabalho em suas articulações com "[...] uma educação para o trabalho, em que o último corresponde a uma dimensão fundante e constitutiva de todo ser humano (MAIA FILHO, RABELO; MENDES SEGUNDO, 2016, p. 36).

É esse quadro e, sobretudo a defesa das teses que mencionamos - da globalização das economias, da reestruturação produtiva e da desqualificação - sob o controle do pensamento dominante de seus ideólogos que se busca justificar no seio da sociedade brasileira, regida pela lógica do capital em tempos de crise estrutural, a necessidade de se reformar os sistemas, dentre estes o educacional, sem se levar em consideração essa totalidade social. É sobre essas questões que iremos refletir a seguir.

3.2 Reformas educacionais no brasil na década de 1990: diretrizes dos organismos multilaterais

Nesta seção, apresentamos pesquisa realizada sobre as políticas educacionais implementadas no contexto das reformas educacionais no Brasil sob as diretrizes dos organismos multilaterais. Nesse aspecto, consideramos que as discussões em torno do complexo da educação e, em especial do trabalho docente e da formação para o exercício dessa práxis social e profissional, a partir da década de 1990 quando a implementação das reformas educacionais ganham visibilidade, pois emerge, sobretudo, por influência dos organismos multilaterais (Banco Mundial-BM, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD, Organização Mundial do Comércio-OMC e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco) a preocupação com a Educação Básica, consequentemente, com a formação e o trabalho docente. No entanto, cabe dizer que nos países pobres como o Brasil esse nível de educação tem se constituído "[...] base das políticas educacionais" (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2011, p. 2) e, ao mesmo tempo, "[...] tem-se apresentado como principal foco das ações governamentais nesse setor da atividade social" (Id, ibidem, p.2), em especial no que tange a formação para o trabalho docente na Educação Básica.

Essas reformas educacionais buscam fomentar nos sistemas formais de educação e ensino, inclusive no contexto da educação brasileira, a necessidade de uma preparação em nível superior atrelada ao mercado de trabalho, isto é, à lógica do capital em detrimento de uma formação teórico-prática que tenha como horizonte uma educação para a formação humana crítica e ampla, portanto, de caráter emancipador, pois como destaca Jimenez (2001) em seu estudo sobre "A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho", o capital submete:

> [...] a formação do trabalhador ao escopo das competências e habilidades exigidas pelo mercado, o atual modelo de organização e gestão do trabalho acaba por negar, na realidade, aquilo que anuncia no discurso que vincula a atual práxis do trabalho manual, ao saber intelectual, teórico (p. 78).

Portanto, reconhecemos que há uma relação estabelecida entre o desenvolvimento educacional e econômico, ou seja, a compreensão por parte desses organismos multilaterais de que o desenvolvimento da economia mundial e local dependem da qualidade do ensino. Estes organismos apostam que a resolutividade das crises que afetam o sistema sociometabólico do capital, antes cíclicas e, em tempos hodiernos estrutural, como nos adverte Mészaros (2000), está também no complexo da educação, sobretudo, na qualificação dos trabalhadores da educação, em especial, professores e pedagogos, já que o pressuposto defendido por esses organismos é de que as políticas de formação de professores e, por conseguinte, estes trabalhadores "[...] neste nível de ensino [educação Básica] ocupariam importante lugar na resolução do 'fracasso escolar' e, por conseguinte, na redução da pobreza" (MENDES, MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 7).

Nesse sentido, destacamos, fundamentados em Rodriguez (2016), que a centralidade do complexo "[...] da educação e da produção de conhecimento enquanto elementos não únicos mas necessários para alavancar o desenvolvimento" (p.84), bem como o lugar a ser ocupado pelos trabalhadores da educação, em especial professores e pedagogos é resultado dos consensos elaborados entre os países partícipes das várias conferências, fóruns e encontros realizados mundialmente. Sobre essa relação entre "educação e desenvolvimento" ressaltamos, ainda, fundamentados nesse autor que:

> [...] Observações nesse sentido indicam que apesar do notável avanço, em termos quantitativos, dos sistemas educativos, científico-tecnológicos e de capacitação, ocorrido nas últimas décadas do século XX na maioria de países da região[41], tais avanços não foram suficientes, sobretudo se levarmos em conta as necessidades socioeconômicas e a equidade no atendimento às diversas camadas sociais (Id, ibidem, p.84).

[41] O autor está se referindo aos países da América Latina e Caribe, entre eles o Brasil.

Nessa perspectiva, em nosso entendimento, as políticas educacionais idealizadas pelos organismos multilaterais e internacionais, sobretudo nas últimas décadas do século XX, caracterizam-se como estratégias ídeo-políticas e econômicas, pois estas se distanciam da natureza e função precípua do complexo da educação, quer dizer, de sua especificidade, já que se centram nos conhecimentos, habilidades e comportamentos exigidos pelo mercado, afastando-se cada vez mais da compreensão de que este complexo, na sua materialidade, deve expressar "[...] uma prática social que possui a determinação de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens (SAVIANI, 2003 apud CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 120).

No Brasil, no âmbito das políticas educacionais, em especial no campo da formação de professores, ainda estão em curso, em todos os níveis da educação e, por conseguinte, nas diferentes etapas e modalidades de ensino, a implementação de regulações e políticas sob o comando do Estado e dos organismos multilateriais, principalmente do BM, que assumiu "[...] a gerência da educação no mundo, impondo aos países pobres reformas educacionais mediante a tomada de empréstimos, para então adequar a sociedade aos seus paradigmas ideopolíticos (FREITAS, et al, 2019, p.5).

Tal empreendimento tem sido desenvolvido desde a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96*, conhecida como LDB, quando sancionada como resultado das determinações e intervenções desses organismos representantes do capital em crise. Esse dispositivo, na perspectiva de Saviani (2008, p.2 *apud* MOURA, 2013, p.8), se expressa no contexto político-jurídico, como:

> [...] a lei maior da educação do país, por isso mesmo chamada, quando sequer acentuar sua importância, de "carta magna da educação", ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira. Dado esse caráter de uma lei geral, diversos de seus dispositivos necessitam ser regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar. E é precisamente nesse contexto que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar.

Desse modo, esse ordenamento geral da educação brasileira, por meio dos dispositivos complementares, vem sendo materializado em documentos orientadores que regulamentam a política educacional, nos âmbitos dos territórios nacional, regional e local. Esses documentos orientadores trazem diretrizes político-pedagógicas norteadoras da formação dos trabalhadores da educação, em especial, acerca da formação para o trabalho docente como ordenamento jurídico-político dessa práxis nos sistemas de educação e ensino. O curso de

Pedagogia não ficou fora desse ordenamento, uma vez que foi contemplado pelas políticas e suas regulamentações, quando da instituição das *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia,* no ano de 2006.

No que diz respeito as diretrizes do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, Saviani (2008) destaca o quadro de crise pelo qual esse curso passou com a demora da homologação dessas diretrizes. Acrescenta, ainda, que somente depois de inúmeras idas e vindas é que em 13 de dezembro de 2005, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 5/2005 e, este foi reexaminado pelo Parecer CNE/CP n.3/2006, aprovado em 21 de fevereiro de 2006; e, homologado pelo ministro da Educação em 10 de abril de 2006[42].

E esse ordenamento tem se ampliado, abrangendo programas do MEC que têm como foco a formação para o trabalho docente. Como exemplo, temos a mudança na Lei nº 9.394/96 que, por meio da *Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013,* teve alterado o Art. *62,* referente à formação dos profissionais, com a inclusão do § 5º, relacionado diretamente ao PIBID, objeto de nossa investigação:

> A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Outra alteração no âmbito da Legislação complementar, relacionada à Iniciação à Docência, foco do PIBID, foi realizada no *Plano Nacional de Educação (PNE),* aprovado pela *Lei nº 13.005/2014.* O referido plano traz uma estratégia (15.3) que, segundo Assis (2016, p. 82), trata da ampliação de "[...] programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica", com a finalidade, segundo o autor, de cumprir a Meta 15 do referido plano que "[...] visa garantir a elaboração de uma política nacional de formação dos profissionais da educação" (Id, ibidem, p. 82).

Considerando, ainda, o campo da formação de professores e, em especial, a formação inicial, outro documento a ser destacado são as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para*

[42] Resolução CNE/CP N° 1, de 15/05/2006, em DOU Nº 92, Seção 1, 16/5/2006, p. 11, com fundamento no Parecer CP/CNE Nº 5/2005, incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CP/CNE Nº 3/2006, homologados pelo Ministro da Educação, respectivamente, conforme despachos publicados nos DOUs de 15/5/2006 e de 11/4/2006

a Educação Básica, aprovada por meio da *Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2, de 1 de julho de 2015*, pois considerando o exposto por Assis (Ibidem, p.82):

> [...] Por essa Resolução, os cursos de licenciatura em funcionamento deverão adaptar seus projetos de formação, em um prazo de 2 (dois) anos, com base em novas orientações, que estão em pleno acordo com as características e dimensões de iniciação à docência estabelecidas pela Portaria n. 096/2013 da CAPES e em desenvolvimento nos Projetos Institucionais do PIBID em todo país.

Cabe dizer que essas diretrizes encontram-se alinhadas aos princípios e preceitos apregoados pelos organismos multilaterais, isto é, alinhados às metas e resultados definidos na "*Conferência Mundial de Educação para Todos"*[43], realizada em Jomtien, na Tailândia, no início da década de 1990, organizada segundo relatório da UNESCO, por essa própria agência, envolvendo o BM, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Essas diretrizes foram, posteriormente, reafirmadas em outras conferências, fóruns mundiais e declarações.[44] Esse alinhamento pode ser apreendido a partir do que está posto nessas DCNs e também nas diretrizes elaboradas para o Curso de Pedagogia (2006).

Ribeiro et al (2018) realizam uma análise comparativa sobre essas duas Resoluções mencionadas, ou seja, direcionada aos cursos de formação de professores e pedagogos. Segundo os autores, a primeira Resolução trata de forma mais ampliada da formação de professores ao abranger orientações que se voltam tanto para a formação inicial como para a formação continuada em nível superior para todas as licenciaturas. No entanto, destacam que em sua gênese a concepção de currículo dessa resolução já continha elementos que se materializavam nas DCNs do Curso de Pedagogia, pois ambas abordam a docência como uma ação educativa que envolve processos pedagógicos a serem organizados e desenvolvidos de forma metódica e intencional. Ao abordarem os vários aspectos das duas resoluções, os autores, no que diz respeito as atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas que desvelam interesses distinto dos licenciandos, destacam que em relação a Resolução endereçada aos professores há um limite, já que os licenciandos não podem desenvolver o próprio caminho e percurso formativo, pois este deve estar vinculado a área original em que se encontra articulado seu curso; portanto, não podendo também vincular-se a outras áreas/cursos específicos que não seja o que esteja cursando. Sobre essa questão, em particular, destacam:

---

[43] Na perspectiva de Gomes (2012): "[...] A referida Conferência representou um novo marco para as políticas educacionais, agora mais explicitamente tratadas em nível global e mais diretamente centradas na educação básica e sua vinculação com o setor produtivo" (p. 191)

[44] Declaração de Nova Delhi, 1993; Fórum Mundial de Educação em Dakar, 2000; Declaração do Milênio, 2000; Declaração de Cocha bamba, 2001; Declaração de Tirija, 2003; Declaração de Brasília, 2004.

> [...] Nesta perspectiva, as reformas na educação são implantadas globalmente. No Brasil, observa-se um amplo esforço de empreender adaptações e mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, mediante um movimento de implementação de diretrizes nacionais (Id, ibidem, p. 57)

Já no que tange aos espaços de atuação do pedagogo e sua ampliação que configuraram novas vertentes pedagógicas, o desenvolvimento de uma formação que tem como eixo a cidadania, a organização dos núcleos básicos da formação e, ainda, os cuidados com o público alvo a ser atendido pelos pedagogos nas diferentes etapas, níveis e modalidades em que devem atuar; Freitas (et al, 2019) ao relacionar esses elementos, contidos nos artigos e incisos das DCNs do Curso de Pedagogia afirma que estas orientações encontram-se em perfeita sintonia com as metas do Programa de Educação Para Todos (EPT), o que se coaduna com a assertiva dos autores anteriormente mencionados.

Após estabelecer essas relações destacam os autores, ainda, que "[...] essas diretrizes foram gestadas no contexto da reforma educacional imposta pelo BM por via dos organismos internacionais" (FREITAS et al, 2019, p. 13). Ainda, com base no estudo de Freitas et al (Ibidem, p.13), podemos destacar que, em linhas gerais, no que diz respeito ao complexo da educação e, em particular, à função do pedagogo, essa articulação imbrincada às determinações dos organismos multilaterais, pode ser assim, desvelada:

> [...] cabe à educação com a colaboração do pedagogo, promover essa sociedade, bem ao gosto das políticas neoliberais incidentes sobre o complexo educativo, de desresponsabilizar o Estado pelas políticas sociais lançando mão de agentes individuais, bem intencionados em construir sozinhos pela via ideológica um mundo melhor".

Esse movimento mundialmente desencadeado em prol de uma "Política de Educação para Todos" ganha materialidade, no Brasil, por meio de instrumentos balizadores da política educacional em geral e, em particular, para o campo da formação para o trabalho docente, em especial, para atuação na Educação Básica, nível considerado satisfatório para atender as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), quando da realização da primeira conferência mundial. No que tange a esse movimento que tem nas políticas e práticas educacionais uma de suas maiores expressões, este passa a ser visto, em âmbito mundial como "[...] o artifício capaz de propiciar aos países pobres o clima hipotético de superação das desigualdades sociais e do desenvolvimento sustentável no chamado mundo globalizado" (MENDES SEGUNDO, 2007, p. 153).

No contexto brasileiro, esse movimento, consolidou-se mediante o lançamento do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094*), lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, por grupos empresariais[45] que objetivavam melhorar a educação mediante a assistência técnica e financeira destinadas aos estados e municípios, via MEC. Em abril de 2007, ocorreu um segundo lançamento desse plano, juntamente com o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007)* do governo federal, este tornando-se "carro-chefe", como pontua Saviani (2007). Segundo esse estudioso, se considerarmos o termo plano em sua essencialidade, este não pode, assim, ser denominado, uma vez que aglomera "[...] 30 ações de natureza, características e alcance distintos entre si" e desarticuladas em seu desenvolvimento (Id, ibidem, 2007, p.37).

Na análise realizada por Jimenez (2010) sobre o PDE no que diz respeito a relação entre educação e economia (trabalho) fica explícito, no contexto educacional brasileiro, a materialidade dessa relação: "[...] prefere-se, agora, equacionar o PDE ao Programa de Aceleração do Crescimento, constituindo-se, então, "o PAC da Educação", numa reedição *motu* próprio do atrelamento da educação ao crescimento ou desenvolvimento econômico" (Id, ibidem, p.18, grifo da autora). Acrescenta a autora: ao se estabelecer esta relação se negligenciou o PNE (2001-2010) e suas pendências mesmo este o antecedendo.

No entanto, segundo a autora, a sua efetivação ficou a cargo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que na sua perspectiva já possuía, antes mesmo de sua ampliação, restrições orçamentárias que o impedia, inclusive, de atender com qualidade a Educação Básica em sua totalidade. Segundo a autora em relação a esses planos:

> [...] É inegável, ademais, a consonância entre o PDE e seu congênere, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, às diretrizes emanadas do projeto de educação para Todos, inaugurado em Jomtien, em 1990, sob os auspícios do Banco Mundial e da ONU e que, irmanada às Metas do Milênio[46], representa o mais completo receituário para o ajuste do pensamento e da política educacional aos interesses do grande capital, no contexto da crise hodierna (JIMENEZ, 2010, p.25)

[45] Grupo Pão de Açúcar Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D'Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte–Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Companhia Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (FEITOSA; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 164).

[46] 1 – Erradicar a extrema pobreza e a fome; 2 – Garantir o ensino básico fundamental a todos; 3 – Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde materna; 6 – Combater a AIDS, a malária e outras doenças; 7 – Assegurar a sustentabilidade ambiental; 8 – Promover uma parceria mundial para o desenvolvimento. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/metas-milenio.htm Acesso em: 10.11.2019

Concordamos com a autora que esses instrumentos balizadores da política educacional brasileira estão em consonância com a Política de Educação para Todos e encontram-se articulados às metas do Milênio, portanto, atendem aos mesmos interesses do capital em tempos de crise estrutural. Nesse sentido, evidenciamos os ajustes das políticas educacionais, bem como das práticas no campo da formação de professores e das escolas, por meio da implementação de um ideário pedagógico que visa ajustar o pensamento educacional às determinações dos organismos multilaterais, pois como salienta Gomes (2006, p. 83-84): "[...] Se o capital mundial interessava uma reforma global da educação, foi no conteúdo trazido por boa parte destes teóricos[47] que defendiam a urgência de uma reforma do pensamento educativo" que essa reforma se concretizou no Brasil.

Considerando esse ordenamento político-jurídico e institucional, até então mencionado, podemos, a título de síntese, dizer que as marcas "[...] dessas organizações estão visíveis na própria legislação educacional, quer seja na já citada LDB 9.394/96, quer seja na sua legislação complementar" (MOURA, 2013, p.5). O PDE, como vimos, faz parte desse conjunto de dispositivos complementares; sua implementação já contemplava duas ações diretamente vinculadas ao campo da formação de professores: *a Universidade Aberta do Brasil-UAB (Dec. 5.800/06)[48]; a reestruturação da Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Lei 11. 502/07).* No que tange a UAB, ação criada em 2005 e destinada a implementar o ensino a distância no campo da formação de professores, Jimenez (2010, p.20) faz as seguintes ponderações críticas:

> [...] Deslocada do lócus vivo da universidade, do ambiente concreto da academia, toma o lugar dos processos de apropriação teórico-prática de conteúdos científicos-pedagógicos sólidos e abrangentes, com o concurso cotidiano de professores, uma formação jogada à sorte dos pacotes tecnológicos, prontamente descartáveis, comprados no mercado da educação virtual, no que concorrem, a propósito, conglomerados empresariais de peso, ávidos por aventura-se nesse lucrativo ramo de negócios.

As reflexões da autora, evidenciam, a prioridade dada a Educação Básica em detrimento do ensino superior, mas também atenta para o fato de que no ensino superior os cursos de graduação destinados a formação de professores, as licenciaturas, passam a ter a educação à distância como modalidade e locus privilegiado dessa formação, em especial para

---

[47] Phillipe Perrenoud, Edgar Morin, Césas Coll, Donald Schön, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão, Fernado Hernádez, Bernardo Toro e tantos outros (GOMES, 2006)

[48] A UAB foi criada em 2006, segundo Maués (2008, p.8) "[...] como a grande panaceia para resolver prioritariamente a questão da formação. Quando do anúncio, pelo governo federal do PDE, em abril de 2007 a Universidade Aberta passou a integrar as ações desse Plano, sempre voltada para a formação. E em dezembro de 2007, ela passa a integrar a Nova Capes. Isso evidencia bem a importância da educação à distância para a formação de professores, na lógica do aligeiramento e da responsabilização".

atuação na Educação Básica em seus diversos níveis, etapas e modalidades. Na maioria, das vezes, essa oferta tem ocorrido de forma "[..] aligeirada, comprada e vendida em pacotes virtuais à distância como se fosse [uma] mercadoria qualquer, sendo disputados por conglomerados empresariais" (FELIX, 2012, p.80).

No que diz respeito à segunda ação, podemos destacar, que atualmente no Brasil, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da CAPES, com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é responsável pelo desenvolvimento de um conjunto de programas, projetos e ações voltadas, especificamente, para a formação dos trabalhadores da educação, em especial, dos professores e pedagogos. Podemos dizer que a CAPES é, diretamente, chamada pelo MEC para coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores, por meio da formulação e implementação do mencionado conjunto de políticas desenvolvidas como programas, projetos e ações, tanto para a formação inicial como continuada de professores, com vistas a fomentar e valorizar o magistério para a Educação Básica em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. No entanto, em relação à atuação da CAPES, Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015, p.13), advertem que cabe, ainda, se desvelar no contexto da educação brasileira:

> [...] em que medida o protagonismo que a CAPES assume está associado às recomendações dos organismos internacionais, a exemplo da *Declaração de Bolonha*[49] ou se constitui expressão de uma luta contra-hegemônica favorável à formação profissional que implique efetivamente em melhorias da qualidade do ensino brasileiro.

Vale dizer que a criação da CAPES ocorreu na década de 1950, por meio do Decreto n. 29.741, datado de 11 de julho de 1951, inicialmente, como "Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior"[50] sob a liderança do educador Anísio Teixeira, que entre os anos de 1951 e 1964 ocupou o cargo/função de secretário geral. Em 1964 essa denominação foi alterada para "Coordenação" e este órgão efetivamente consolidou-se como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao promover, em nível de Pós-Graduação, a formação qualificada de pessoal para a gestão dos grandes projetos em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, dos quadros para as instituições de ensino superior em expansão no país

[49]Elaborada em 19 de junho de 1999, na cidade italiana de Bolonha, esta declaração, que se desdobrou no denominado Processo de Bolonha propõe no contexto do ensino superior a: "[...] unificação das políticas públicas dos sistemas educacionais dos países participantes, criando um sistema homogêneo que visa suprir as necessidades do mercado tendo como foco principal o modelo estadunidense, pautado na flexibilidade e competividade que os cursos devem oferecer" (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS,2015, p.10)

[50] No que tange a Pós-Graduação e composição dos quadros de docentes das Universidades essa denominação é carregada de significação, uma vez que "[...] A situação era tão precária que se fazia necessário o desenvolvimento de uma "campanha", de uma "cruzada", para atacar essa frente emergencial" (BIANCHETTI, 2009, p. 39).

(BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009). De “Coordenação” foi instituída como “Fundação Pública”, de acordo com a Lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992.

Da data de sua criação aos dias atuais, ainda mantém como objetivo “[...] assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país"[51]. Para alcance desse amplo objetivo, a CAPES se estrutura em cinco linhas de ação: avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos formatos presencial e a distância. Cada uma dessas linhas abrange um conjunto de programas, dentre eles se encontra o PIBID.

Do surgimento a sua consolidação a CAPES também tem apresentado mudanças em relação ao seu paradigma de atuação, pois até a década de 1980 predominou a formação de quadros para as IES e desde o início da década de 1990 a formação de pesquisadores tem sido priorizada. No entanto, independente do paradigma que predomina em relação a sua atuação, enquanto órgão de fomento à pesquisa tem dado suporte ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país e, acrescentou-se a estas competências, a de atuar na formação de professores para a Educação Básica, isto é, de induzir e fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores e, ao mesmo tempo, de melhoria das condições de trabalho que articuladas proporcionem a valorização dos trabalhadores do magistério da educação básica pública, em especial professores e pedagogos, por meio da promulgação da *Lei 11. 502, de 11 de julho de 2007.*

> [..] o MEC definiu medidas de grande impacto como a participação da CAPES (cujo foco, até recentemente, era a pós-graduação) nos processos formativos com uma atuação incisiva da Diretoria de Educação Básica (DEB), com finalidades importantes como: a indução e o fomento da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; o favorecimento da articulação dos sistemas de ensino da Educação Básica e de educação superior para a implementação de uma política nacional de formação de professores, além do estímulo à valorização docente em todos os níveis e modalidades de ensino (MENDONÇA, 2016, p. 91)

Ao assumir essas novas competências, a CAPES, após a promulgação Lei 11. 502/2007, criou, em sua estrutura organizacional as Diretorias de Educação Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED), com o objetivo de atender às novas competências que lhe foram atribuídas. Por intermédio do *Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012*, a DEB passa a

[51] www.capes.gov.br/sobre-a-capes/história-e-missão

chamar-se Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, revelando "[...] de modo mais claro o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério, por meio da formação de professores" (BRASIL, 2013, p. 5). E para atender a essa missão, segundo o Art. 24 do estatuto da CAPES, à DEB compete:

> I – fomentar a articulação e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação básica e de educação superior, inclusive da pós-graduação, para a implementação da política nacional de formação de professores de Magistério da Educação Básica;
> II – subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
> III – apoiar a formação e professores da Educação Básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para o desenvolvimento de estudos, pesquisas, projetos inovadores, conteúdos curriculares e de material didático;
> IV – apoiar a formação de professores da Educação Básica mediante programas de estímulo ao ingresso na carreira do magistério; e
> V – fomentar o uso de tecnologias de informação e da comunicação nos processos de formação de professores da Educação Básica (BRASIL, 2012, p. 27)

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), relacionado ao período 2011-2020, também dedicou um capítulo à Educação Básica e trouxe um conjunto de recomendações à essa diretoria, inclusive, contemplando o PIBID:

> Ampliação dos editais destinados à pesquisa em educação básica, nos moldes dos programas e mandamento, como o Observatório da Educação e o Observatório da Educação Escolar Indígena;
> Ampliação da interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, em especial no que se refere às ações do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR;
> Ampliação dos editais destinados à valorização e à formação dos profissionais do magistério da educação básica, como PIBID, PARFOR, Prodocência, Novos Talentos, entre outros;
> Estímulo ao desenvolvimento de estudos visando à formatação do ensino de ciências na Educação Básica, instrumento fundamental para a construção da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 18)

Essa diretoria tem, ainda, como fundamento o *Decreto Presidencial n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*, atualmente revogado pelo *Decreto nº8.752, de 9 de maio de 2016*, que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores do Magistério da Educação Básica e, por conseguinte, regulamentou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que assumiu juntamente com esta diretoria a "[...] responsabilidade em promover programas de formação inicial e continuada, além da criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação" (HOLANDA, 2017, p.104-105) em articulação com as IES.

A partir desse conjunto de Leis, Decretos, Resoluções e planos implementados entendemos que é preciso considerarmos que esses documentos selecionados, enquanto textos a serem analisados: "[...] são frequentemente contraditórios. Por isso, devem ser lidos em relação

ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados a outros do mesmo período e local" (BOWE; BALL,1992 apud SHIROMA et. al., 2005, p.431). A nosso ver, em seu conjunto fazem parte do arcabouço ídeo-político, econômico e jurídico que regulamentam o complexo da educação e, em especial o campo da formação dos trabalhadores da educação, em especial professores e pedagogos, como podemos visualizar no quadro a seguir.

Quadro 2 – Referências legais sobre a política de formação de professore (Continua)

Natureza	Caracterização	Especificação
Nacional	Lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992.	Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e dá outras providências.
Nacional	Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Nacional	Parecer CNE/CP nº: 5/2005 de 13 de dezembro de 2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Nacional	Parecer CNE/CP nº: 3/2006 de 21 de fevereiro de 2006	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
Nacional	Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Nacional	Decreto nº 5.800/06	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.
Nacional	Decreto nº 6.094/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Nacional	Lei 11. 502/2007 (modificou os termos da lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992)	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Nacional	PDE - lançado em 24 de abril de 2007	O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
Nacional	Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (revogado pelo decreto nº 8.752 de 9nde maio de 2016)	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

(Conclusão)

Nacional	Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Nacional	Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012 (Revogado pelo Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017)	Alterou o nome da Diretoria de Educação Básica Presencial para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras.
Nacional	Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Nacional	Lei nº 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
Nacional	Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015	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.
Nacional	Decreto nº8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pelos Autores

Podemos inferir, após esse levantamento que a legislação educacional na sua totalidade constitui as bases legais das ações, programas e projetos implementados na educação e, em especial no campo da formação de professores e pedagogos, inclusive, do PIBID, que na maioria das vezes,vinculam-se às determinações do capital em crise e são direcionadas pelos organismos multilaterais e, ao mesmo tempo, expressam às exigências internas (MEC/CAPES/DEB), "[...] que foram reforçadas no Brasil com a implantação definitiva das políticas neoliberais" (GOMES, 2006, p.48-49), como veremos na próxima seção, a partir de produções investigativas desenvolvidas no campo da formação e do trabalho docente e, ainda, no decurso do desenvolvimento histórico da formação de professores no Brasil.

3.3 Políticas de formação de professores no contexto das reformas educacionais

Nesta seção apresentamos algumas produções investigativas realizadas no campo da formação e do trabalho docente. Logo depois expomos nossas reflexões sobre a formação

de professores e pedagogos no Brasil, mas numa perspectiva onto-histórica. Tal feito se fez necessário, uma vez que tomamos como particularidade de nossa investigação o PIBID enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores e, ao mesmo tempo, a práxis docente dos ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, como singularidade desta investigação.

Nesse sentido, após nos debruçarmos sobre essas produções investigativas buscamos refletir sobre a formação de professores e pedagogos no Brasil, com destaque às políticas e práticas em suas relações com as teorias educacionais, que têm fundamentado a formação de professores no contexto da educação brasileira. Vale dizer, então, que perseguimos nessa escrita, as seguintes perguntas: no contexto das reformas educacionais o que dizem os pesquisadores sobre as políticas de formação de professores implementadas no Brasil, a partir da década de 1990? Que teorias educacionais têm fundamentado a formação e à docência no contexto da educação brasileira? Para tanto, inicialmente, tomamos como referência as investigações de Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015); Macedo (2017) e Maués (2009), pesquisadores e estudiosos das políticas educacionais, da formação e do trabalho docente.

Referendados na crítica marxiana Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015), realizam estudo teórico articulado à análise documental sobre a "Formação do Professor da Educação Básica nos Cursos de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste". Com a investigação os autores buscam desvelar os principais aspectos da política educacional vigente, com ênfase nos limites históricos da universidade, da Educação Básica e suas políticas educacionais, bem como das diretrizes consubstanciadas nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). No âmbito dessas políticas educacionais, tomam como problemática e, ao mesmo tempo, referência e eixo de análise, a articulação entre Pós-Graduação e Educação Básica, uma das principais meta do atual PNPG (2011-2020).

Nessa meta, segundo os autores está explícita a recomendação de que as áreas de concentração e, consequentemente, as linhas de pesquisas dos programas de Pós-Graduação em Educação se articulem à formação para o trabalho docente na Educação Básica, no sentido de proporcionar aos trabalhadores, em especial, professores e pedagogos o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e comportamentos que os qualifiquem a "[...] intervir satisfatoriamente no processo de ensino-aprendizagem, condição necessária para a redução dos altos índices de completa ou pouca educação ofertada à população, sobretudo, pobre" (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 1).

Para análise dessa recomendação os autores trazem à tona o contexto em que ocorreram as Conferências Mundiais e, como consequência destas, as diretrizes para a

Educação, em especial, aquelas relacionadas tanto a universalização da Educação Básica quanto as políticas de formação para o trabalho docente, impostas e implementadas nos países periféricos desde a Conferência de Jomtien (1990). Além dessa conferência e das que dela se desdobraram, destacam as conferências ministeriais bianuais mundialmente[52] ocorridas, a partir de Bolonha (1999), no âmbito da Educação Superior, nível que, historicamente, por meio da pesquisa, do ensino e da extensão tem assumido a formação dos professores para o exercício da docência na Educação Básica.

No contexto desse nível de ensino a ênfase dada à formação e, por conseguinte, o lugar secundário em que se coloca o trabalho docente, quer dizer, as relações e as condições objetivas de trabalho na perspectiva dos autores, em certa medida, é consequência das diretrizes da *Declaração de Bolonha.* Os fundamentos dessa declaração tem influenciado os processos em cursos de reestruturação tanto da graduação como da Pós-Graduação, inclusive, no Brasil. Nesse aspecto, os autores constatam que em tempos de crises não mais cíclicas, mas de caráter estrutural, "[...] os países se unem para produzir orientações referentes às políticas relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico compatíveis com o cenário econômico mundial" (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 10).

É justamente nesse cenário que emergem as reformas institucionais abrangendo diversos complexos, dentre eles a Educação e, por conseguinte, campos específicos do conhecimento, a exemplo das políticas educacionais direcionadas à formação para o trabalho docente. Em relação a essas políticas, especificamente, ao PIBID, contexto de nossa investigação, embora os autores reconheçam sua relevância institucional, acadêmica e social, uma vez que estabelece aproximações entre a universidade e escola básica, a teoria e a prática, atentam para o fato de que "[...] ainda se requer, no âmbito da comunidade acadêmica, um conjunto de iniciativas políticas que enfrente a lógica mercantil" instalada nesse nível de Educação (MENDES; MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 27).

Nessa mesma direção Macedo em sua obra: "Formação para o trabalho docente" (2017), realiza estudo sobre a formação de professores, em nível superior, para a Educação Básica. Toma como contexto a contrarreforma universitária iniciada no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) consolidada nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010). Tendo como referência o contexto econômico, político e sociocultural da época, a autora analisa em que medida a contrarreforma implantada, garante ou não, no âmbito da formação para o trabalho docente, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão,

[52] Essas reuniões ocorreram em Praga (2001); Berlim (2003); Bergen (20015), Londres (2007), Lovina (2009), Budapeste – Viena (2010), Bucareste (2012) e Yerevan, na Armênia (2015)

atividades consideradas pela autora como "[...] indispensáveis à preparação desse profissional, que deve ser capaz de atuar num mundo marcado pelo avanço da tecnologia e pela lógica da exclusão" (MACEDO, 2017, p. 17). Ao analisar o movimento real de seu objeto, opta pela perspectiva materialista histórico dialética, tendo em vista "[...] as mudanças políticas e econômicas supostamente exigidas pela 'sociedade do conhecimento', cujo objetivo é a formação de uma nova sociedade burguesa e a formação de um trabalhador de novo tipo" (Id, ibidem, 2017, p. 19).

A autora destaca como sendo ponto central de sua pesquisa demonstrar como as políticas educacionais implantadas, a partir da década de 1990, no âmbito da formação de professores, em nível superior, no Brasil, foram se materializando, quer dizer, se (re) desenhando durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, sob as orientações/determinações dos organismos multilaterais[53], bem como de acordos firmados em consonância com a Declaração de Bolonha. Portanto, parte do pressuposto de que as propostas desses organismos para o campo da formação para o trabalho docente, colocadas em práticas pelo MEC "[...] funcionam como estratégias de subordinação e (con) formação desses trabalhadores" (Id, ibidem, 2017, p. 22).

Em suas conclusões evidencia que existe um projeto claro e eficiente de (co) formação dos professores que se materializa por meio do discurso e exigência da formação em nível superior, sob a fundamentação do modelo gerencial, a partir da reforma do Estado brasileiro, que tomou forma no ano de 1995, ainda, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Com base nesse modelo de gestão, segundo a autora, os trabalhadores da educação são induzidos a gerenciarem não somente a práxis social que desenvolvem, mas a de seus pares. Além disso conclui que a formação em nível superior, da forma como vem sendo materializada (consensual; desarticulada da prática; aligeirada, fragmentada, precarizada, alienada, dentre outras características), faz parte:

> [...] da 'nova' pedagogia da hegemonia, em que o Estado busca, por meio de ações educativas, criar consenso para garantir a formação de novos quadros de intelectuais que atendam aos interesses de construção de uma 'nova' cultura de manutenção e perpetuação da sociedade burguesa (MACEDO, 2017, p.283).

Podemos dizer que essa pedagogia da hegemonia tem se materializado pela mediação do Estado no contexto da educação brasileira como destaca a autora, pois várias ações, programas e projetos têm sido implementados no campo da formação de professores com

[53] Banco Mundial-BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-Unesco, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE

esse objetivo de formar/educar quadros profissionais, inclusive de aperfeiçoamento das licenciaturas, grau acadêmico responsável pela formação de professores no âmbito do ensino superior. Podemos inferir, fundamentados na autora, que a intenção é, de fato, construir "[...] uma 'nova' cultura de manutenção e perpetuação da sociedade burguesa" (Id, ibidem, p.283)

Já Maués (2009) com a produção investigativa intitulada "Regulação Educacional, Formação e Trabalho Docente" nos apresenta resultados de pesquisa bibliográfica articulada a análise documental sobre algumas regulamentações das políticas educacionais com o objetivo de identificar as relações entre a reforma do Estado e as tendências da educação, traduzidas pelas políticas e o estabelecimento de novas regulações no tocante à formação e ao trabalho docente.

Do conjunto dessas regulamentações a autora, fundamentada no conceito de regulação,[54] analisa desde a LDB 9.394/96 aos programas do Ministério da Educação (MEC), elaborados a partir de 2003. Na acepção da autora esses programas objetivam proporcionar a valorização e a qualificação dos professores para atuação nas diversas etapas, níveis ou ciclos da Educação Básica, pois existe um "[...] alto índice de professor leigo, incluídos nessa categoria aqueles que têm nível superior em outras áreas e atuam no magistério e aqueles que têm formação específica na docência em nível de ensino médio" (MAUÉS, 2009, p.481).

Para a autora, na educação a regulação tem se materializado nos discursos e práticas acerca da descentralização/gestão e avaliação e, destes eixos, segundo sua análise "[...] derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação e que as diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado" (MAUÉS, 2009, p. 476). Nesse contexto menciona três grandes regulamentações, destacando ser as duas últimas exclusivas para a formação de professores: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a criação da Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Neste contexto a autora conclui que as questões educacionais fazem parte das agendas governamentais nos países periféricos que sob os auspícios dos organismos

[54] Fundamentada em Maroy (2005, p. 1 apud MAUÉS, 2009, p. 475) a autora compreende a regulação como sendo "Diferentes arranjos institucionais, definidos, promovidos ou autorizados pelo Estado, tais como as regras e leis, o poder e as competências delegadas a autoridades locais, às hierarquias dos estabelecimentos escolares ou às organizações profissionais, os dispositivos de controle e de avaliação, mas também os dispositivos de coordenação pelo jogo do mercado, do quase mercado, constituem então os modos de regulação do sistema. Eles contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais, das famílias na distribuição de recursos e interdições"

internacionais implementam nova política de regulamentação educacional que incidem, sobretudo, na formação e no trabalho docente, pois existe por parte destes países preocupação com o papel das escolas e, por conseguinte, do conteúdo trabalhado nessas instituições, na medida em que atribuem a educação a tarefa de responder às exigências do mercado. Na perspectiva da autora esses organismos internacionais "[...] veem nesse sujeito [professor] um elemento chave na cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da dita sociedade" do conhecimento e da informação (Id, ibidem, 489).

De modo geral os referidos autores constatam que países se unem para produzir políticas e práticas relacionadas ao desenvolvimento científico e tecnológico orientadoras da formação de professores e pedagogos que se materializam, inclusive, no Brasil, mediante a implementação de programas, projetos e ações claras e eficientes; portanto, fundamentadas no modelo gerencial, oriunda da esfera direta da produção de mercadorias, consubstanciados pelas reformas do Estado no contexto educacional brasileiro. Podemos com base nessas produções investigativas afirmar, ainda, que a formação e o trabalho docente têm se constituído, historicamente objeto de estudo e reflexão no Brasil desde quando emerge a preocupação com o preparo de professores "[...] de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular" (SAVIANI, 2009a, p. 143).

Nesse sentido, cabe resgatarmos, mesmo que brevemente, alguns elementos históricos da formação de professores e pedagogos no Brasil, haja vista que o PIBID enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores, implementada pelo governo federal, em parceria com as instituições formadoras e instituições educativas de educação básica, visa o aperfeiçoamento da formação ofertada pelos cursos de formação de professores, as licenciaturas, dentre eles o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, singularidade de nossa investigação.

No que tange a história da formação de professores e pedagogos, Saviani (2009a) fundamentado em uma periodização, nos possibilita apreender os movimentos sócio e historicamente constituídos ao longo dos últimos dois séculos, que demarcam a constituição deste campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, de defesa pela formação e à docência desses trabalhadores no contexto educacional brasileiro. Tal periodização encontra-se delineada em seis momentos distintos, mas articulados:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais;

> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da escola Normal tendo como anexo a escola-modelo;
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anízio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1996)
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009a, 143-144)

Podemos afirmar, ancorados nesse pesquisador e estudioso do campo da História da Educação, bem como da Política Educacional, que a preocupação com a formação dos professores e pedagogos "[...] exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX" (Id, ibidem, p. 143). Segundo o autor, é por volta da década de 1930 que os Cursos de Graduação em Pedagogia e de licenciaturas são tomados como objetos de estudo e análise no contexto das reformas e políticas educacionais em suas relações com as distintas formas de produção, assumidas historicamente pelo MPC que encontram-se "[...] prioritariamente orientadas no sentido de perpetuar o sistema do capital, impondo a maioria absoluta da população condições extremamente desumanas de vida" (CARMO; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008, p.3).

Podemos verificar, como foram inúmeras as ações implementadas no campo legislativo, que subsidiaram o processo de desenvolvimento da formação de professores e pedagogos no Brasil, regulamentando-a como campo de conhecimento e, ao mesmo tempo, objeto de estudo, que se inicia com os ensaios intermitentes e se estende aos dias atuais, conforme destaca o autor, com o novo perfil do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) aprovada em 2006 (CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006). Posteriormente, a implementação dessas diretrizes em 2006, podemos destacar ancorados em Ribeiro (et al, 2018, p. 57) que:

> [..] as mudanças ocorridas entre as Resoluções CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015 demonstram adaptação e expansão das diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia para todos os cursos de licenciaturas, caracterizados pelos estudos integrados, de natureza inovadora, que carrega uma concepção de currículo mais flexível, com eixos norteadores que incentivam professores e colegiados para as constantes reformulações dos projetos pedagógicos, implementando um processo permanente de ajustes curriculares dos cursos de formação de professores às resoluções estabelecidas ao longo deste período (2006-2015).

Ribeiro, Rabelo e Mendes Segundo (2010), ampliando as reflexões de Saviani (2009a), destacam em estudo sobre os "Elementos Históricos da Formação Docente no Brasil"

que: “[...] Nas últimas décadas do século XX, o Brasil intensificou as políticas educacionais voltadas a repensar a formação do professor” (p.1), mas acrescentam, que esse movimento foi realizado, contraditoriamente, em “[...] consonância com as recomendações formuladas pelos ideólogos do Programa de Educação para Todos, vinculado aos preceitos da ONU, da UNESCO e do Banco Mundial” (Id, ibidem, p.1). Nesse estudo, os autores, também estabelecem uma periodização que, inicia-se nos anos de 1920 e estende-se à década de 1990, destacando como um dos fatos históricos desse período o seguinte aspecto:

> [...] vivemos, entre 1967 e a primeira crise do petróleo em 1973, um período de acelerado crescimento econômico no país, com taxas aproximadas entre 10 e 13 por cento ao ano, financiado por endividamento externo, garantindo, contraditoriamente, acumulação de riquezas, investimentos em infra-estrutura, concentração de renda, urbanização desordenada, cerceamento da participação política e marginalização social (Id, ibidem, p. 3)

Esse desenvolvimento sócio-político e econômico se dá devido a imposição de financiamento externo dos países de economia estáveis e consolidadas, junto aos países em vias de se desenvolver, uma vez que investe-se nos países pobres, deixando-os mais pobres, haja vista que tais financiamentos são efetivados mediante acordos firmados, no que tange ao cumprimento de determinadas metas, a serem alcançadas em vários setores, inclusive no educacional. No entanto, como destacam os autores, esse investimento na economia dos países pobres, dentre eles o Brasil, contraditoriamente, acirra as desigualdades que vão desde a negação da participação política perpassando por questões de infra-estrutura, urbanização, marginalização social em virtude do acúmulo de bens materiais e espirituais (intelectual/cultural) por parte de uma minoria da população.

Além do contexto político, econômico e social os autores, a partir desta periodização, enfatizam que desde a década de 1980 que diferentes modelos e diretrizes formativas convivem e, ao mesmo tempo, confrontam-se no campo da formação de professores e pedagogos que envolvem desde os modelos tradicionais aos críticos no âmbito da educação. Destacam os seguintes modelos: o tradicional que fundamenta-se na ciência instrumental; o voltado para a formação de especialistas muito criticado e defasado em sua prática, pois para os autores não tinha à docência como foco; os ecléticos, polivalentes cuja formação se volta para a competitividade, o treinamento e a produtividade; aqueles que enfatizam as técnicas e metodologias de ensino, portanto, tem como centralidade o magistério. Podemos inferir que esses modelos, de modo geral, encontram-se relacionados a uma Tendência Pedagógica Tradicional do ato de ensinar.

Os autores destacam, ainda, que nesse período a formação de professores também encontrava-se ancorada na Pedagogia Histórico-Crítica de elaboração do pesquisador e filósofo Demerval Saviani, cuja postura, fincada no materialismo histórico dialético, se coloca na contramão desses modelos tradicionais mencionados. A nosso ver, essa teoria pedagógica encontra-se articulada a uma perspectiva de educação e, ao mesmo tempo, de ensino e aprendizagem crítica, pois como destacam os autores:

> [...] denominada de pedagogia histórico-crítica, gestado em contraposição as demais, visava à formação do educador generalista, [que] necessita[va] apreender os movimentos na sociedade como parâmetros maiores para a reflexão social e educacional. Essa formação exige fundamentação teórica e cultural consistente da realidade, ancorada na práxis do educador em que se relaciona teoria e prática, valorizando, nesses termos, o ensino dos conteúdos, sem perder de vista os condicionamentos e as perspectivas históricas dos contextos sociais (RIBEIRO; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2010, p.8)

Nessa direção, os autores destacam que essa teoria pedagógica prima, diferentemente, dos demais modelos e perfis anteriores destacados, por uma formação do educador pautada numa "[...] fundamentação teórica e cultural consistente da realidade, ancorada na práxis" (Id, ibidem, p.8), com ênfase na relação teoria-prática, conteúdo-forma, mas numa articulação com o contexto histórico-social. No entanto, enfatizam que esse modelo, assim como, os demais modelos formativos "[...] não se encontram em estado puro e isolados em nossas salas de aula e nas escolas" (Id, ibidem, p.8).

Nessa direção, Facci (2004a) desenvolve pesquisa sobre as "Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas". Nesse estudo, analisa as primeiras, mas a partir dos pressupostos das segundas que lhes dão sustentação; quer dizer, de seus fundamentos teórico-metodológicos, relacionando-os aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos. Neste estudo, também situa o lugar desses modelos e perfis de formação de educador, situando as teorias pedagógicas no âmbito do complexo da educação em suas relações com a sociedade.

Em resumo, fundamentando-se nas pesquisas de Saviani (1986;1994 apud FACCI, 2004a, p.101), faz a seguinte classificação: "[...] *tendências não-críticas*, tais como: a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista e *tendências críticas*: as pedagogias crítico-reprodutivistas[55] e a pedagogia histórico-crítica" (p.101). Considerando o contexto atual e as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa "Estudos Marxistas na Educação[56]" a autora, acrescenta, ainda: "[...] no primeiro grupo o construtivismo, a teoria do

[55] Para aprofundamento recomendamos: SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b

[56] De acordo com Facci (2004a, p. 101) além da sua participação o Grupo de Pesquisa conta com as contribuições de "[...] Duarte (2000a; 2000b; 2003); Arce (2001); Rossler (2005)"

professor reflexivo e a pedagogia das competências" (Id, ibidem, p. 101). Segue, inclusive, fazendo a seguinte distinção entre esses dois grupos:

> [...] As teorias não-críticas tomam a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma, encarando-a como um instrumento de equalização social. Já as teorias do segundo grupo buscam compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo" (Id, ibidem, p. 101).

Podemos apreender que as tendências não-críticas ao tomarem a educação como um complexo autônomo, portanto, independente, não a articulam ontologicamente ao complexo do trabalho que funda o ser social, tampouco na sua acepção abstrata, alienada, subsumida ao capital, atribuindo-lhe a função de instrumento equalizador das desigualdades sociais, o que torna-se inviável nesse sistema fincado no modo de produção capitalista. Portanto, o segundo grupo, contraditoriamente, considera em suas análises os determinantes políticos, econômicos e socioculturais, na medida em que, tomam como referência as desigualdades postas pelo sistema capitalista de produção enquanto gerador dessas desigualdades não somente formais, mas sobretudo substanciais, logo, limitadoras do desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Podemos dizer também que essa classificação e, sobretudo a produção desses autores revelam os debates ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 no campo da formação de professores, pois "[...] Foi nesse período também que debates acalorados em torno do papel da escola e do professor na reprodução/transformação da sociedade tornaram-se mais fequentes" (GOMES, 2006, p.72). No que tange a esse debate, não podemos deixar de mencionar, as contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) iniciado na década de 1980, em defesa de uma formação que articulasse ao mesmo tempo três necessidades teórico-práticas:

> [...] em primeiro lugar, que possua uma sólida e consistente formação teórica e uma cultura geral abrangente e que seja capaz de elevar o processo educativo de nossos estudantes ao mais alto nível do pensamento e do saber produzidos pela humanidade;
> [...] um segundo aspecto essencial é que o professor seja um bom conhecedor e estudioso de sua área de ensino, seja ela vinculada às ciências exatas, naturais, sociais, artísticas e esportivas ou a quaisquer outras que houver;
> [...] uma terceira questão de sua formação pedagógica é que o educador tenha bom domínio da didática e das metodologias e técnicas de ensino, para que possa realizar de forma efetiva a socialização e a democratização dos conteúdos educativos e da cultura (RIBEIRO, 1995 apud RIBEIRO, RABELO, MENDES SEGUNDO, 2010, p. 11)

A gênese dessa associação na década de 1990, encontra-se assentada, na criação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores quando da

realização da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); posteriormente, denominado de Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFE), também conhecido como Movimento em Prol da Formação do Educador (GOMES, 2006; BARROSO, 2009). Podemos dizer, fundamentados em Barroso (2009, p.98) que não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, haja vista que:

> O momento histórico de aparecimento no cenário nacional da ANFOPE evidenciava uma proposta de formação de professores assentada no modelo de expansão do ensino superior, advinda das reformas e recomendações dos organismos financeiros internacionais.

Ainda assim, cabe destacarmos os elementos caracterizadores desse movimento que ao longo da década de 1980 do século passado se mobilizou e, ainda, continua a se posicionar em defesa da formação dos educadores:

> - Trata-se de um movimento social eminentemente ligado, no campo da educação, à formação do educador;
> - Essa entidade científica nacional, ainda que buscasse um diálogo com as demais licenciaturas, teve muito mais influência político-teórica na área de discussão dos cursos de pedagogia;
> - Constitui-se em um movimento que alia efetiva militância política com uma proposta teórica clara e bem definida, tanto para a sua base, os educadores, tanto para a definição das políticas públicas dos últimos anos, atuando, particularmente, no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva, na formulação da política de formação docente;
> - No campo teórico desenvolve categorias de análises sobre a identidade e formação do educador que ainda hoje permanecem presentes no debate político e acadêmico que influencia, por essa via, a formação do pedagogo (BARROSO, 2009, p.94).

Essa associação, desde sua gênese, tem a formação do professor como ponto de partida e de chegada, haja vista trata-se de um movimento que se direcionou, inicialmente, para a formação dos pedagogos, ampliando sua atuação junto as demais licenciaturas, pois passou a se posicionar em "[...] defesa de uma base comum nacional para a formação desses profissionais" (MACEDO, 2008, p.103). Para além da defesa dessa ampla categoria - Base Nacional Comum - não deixou, desde sua constituição de defender também categorias menos abrangente que materializam, de certo modo, a defesa de sua proposta:

> [...] à docência como base na identidade do educador; a compreensão do educador como profissional da educação; a ênfase numa sólida formação teórica e na relação teoria e prática nos cursos de formação e a defesa do conhecimento interdisciplinar com foco na formação do professor-pesquisador (BARROSO, 2009, p.94-95)

Do conjunto dos movimentos desencadeados nacionalmente e das instituições,[57] que juntamente com a ANFOPE, se mobilizaram na década de 1980 e mantiveram as lutas organizadas em prol da educação e da formação dos educadores, reconhecemos a importância e, ao mesmo tempo, a luta dessa associação que, mesmo sob uma ditadura militar, não deixou de materializar essa luta em documentos, resultantes dos espaços de debates promovidos em torno da defesa de uma formação de professores [...] coerente com uma concepção crítica da realidade e articulada a uma base comum nacional, mas sólida nos requisitos fundamentais concernentes a docência, assentada por sua vez no conhecimento científico"(HOLANDA, 2017, 92). Todavia, não podemos perder de vista, o que assevera Gomes (2006, p. 73, grifo do autor):

> Ocorreu, nesse entremeio [anos de 1970 e 1980], um breve e tímido resgate da categoria **trabalho**, muito mais voltado para a questão da profissionalização do educador do que, necessariamente, para uma tentativa de recolocação da mesma enquanto categoria superior ao capital. Os currículos escolares/universitários privilegiavam as disciplinas técnicas, senão excluindo, ao menos suprimindo em grande parte aquelas que se reservavam ao estudo das condições históricas humanas no planeta. O discurso oficial apontava para a formação cada vez mais centrada na aquisição de conhecimentos para execução de tarefas do que na possibilidade de se operar relações críticas em torno da situação do trabalhador e da organização social.

Podemos destacar, fundamentados nas reflexões de Gomes (2006), que as categorias defendidas pela ANFOPE no campo da formação de professores, desvelam a opção e coerência com o contexto político, econômico, social e cultural da época, haja vista a defesa pela docência como base da formação dos professores, bem como do docente como profissional, o que consideramos ser um avanço em relação as concepções de docência como vocação e sacerdócio. No entanto, partimos do pressuposto, de que a categoria trabalho enquanto categoria superior ao capital, portanto, como "[...] criação, expressa do seu criador, isto é, do homem, não apenas o que ele já é, o que ele já alcançou, mas também tudo o que ele pode vir a ser" (JIMENEZ, 2001, p. 71), deve constituir-se como sendo o verdadeiro fundamento da docência enquanto práxis social e profissional dos professores e pedagogos, pois estas são categorias ontologicamente fundadas no trabalho enquanto eterna relação do homem (sociedade) com a natureza.

Podemos dizer, então, que adentramos os anos de 1990 com esse deslocamento mais do que acentuado da centralidade do trabalho para a centralidade do mercado, onde se continuou privilegiando a aquisição de conhecimentos técnicos em detrimento de uma sólida

[57] Os movimentos e instituições que Holanda (2017, p. 88) cita como exemplos temos: a Conferência Brasileira de Educação (CBE), a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED); a Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

formação teórica que possibilitasse a apreensão das contradições posta pela relação capital-trabalho no contexto da sociabilidade capitalista. Portanto, no campo da formação de professores se inserem "[...] perspectivas teóricas que procuram colocar em evidência o trabalho docente" (FACCI, 2004b, 23), mas numa relação com o discurso oficial dominante.

Por isso, podemos afirmar, ainda, fundamentados em Gomes (2006), que apesar de apontarem os desafios do sistema educacional e, em especial da formação do professor nenhuma dessas teorias que defendem a construção de competências desde a escola (PHILIPPE PERRENOUD, 1999), a profissionalização do professor (POPKEWITZ; NÓVOA; 1995), a formação reflexiva dos professores (DONALD SCHÖN, 2000)[58] não se ancoravam:

> [...] numa visão de totalidade, tampouco, resgatavam à educação seu lugar de complexo potencialmente revolucionário no processo histórico da humanidade. A ela era reservado o lugar de adaptação e acomodação às emergentes necessidades mundiais impostas pelo capitalismo e por sua galinha de ovos de ouro o mercado. A exacerbação à subjetividade, encontrada em muitas destas teorias, transferia para o professor a obrigação de fazer de suas aulas algo milagroso que, com o mínimo de recursos possíveis, era capaz de promover verdadeiras transformações na objetividade da sala de aula, dos alunos e da sociedade (GOMES, 2006, p.84)

São essas as perspectivas que ganham espaço com as reformas e políticas educacionais, implementadas no campo da formação de professores e pedagogos no Brasil, que tem como centralidade e objeto de estudo a prática docente dos professores, mas numa perspectiva restrita ao ambiente da escola e, consequentemente, da sala de aula. De fato ao analisarem a prática enquanto um fenômeno educativo a desvinculam da totalidade social, colocando a educação enquanto complexo que adapta e, ao mesmo tempo, acomoda as práticas sociais e profissionais dos professores no sentido de responder às necessidades do sistema capitalista, destituindo-a de seu potencial revolucionário no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades ontologicamente humanas, pois desloca-se o real sentido da educação "[...] enquanto complexo capaz de possibilitar ao homem uma formação omnilateral[59], reduzindo-a a um mero instrumento sobre o qual recaem determinações do

[58] Facci (2004b) em seu estudo sobre "Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana" aborda essas três perspectivas teórica e seus desdobramentos ao apontar a seguinte classificação: 1. O professor e sua profissão, 1.1 O mal-estar docente, 1.2 Ciclo de vida dos professores; 2. As competências; 3. Professor Reflexivo, 3.1 Professor prático-reflexivo, 3.2 Professor investigador, 3.3 Os professores e o conhecimento dos conteúdos de ensino.

[59] Na perspectiva de Santos et al (2017): "[...] Uma educação de qualidade que aponte para além da sociabilidade atual e que possa formar omnilateralmente afasta-se do interesse capitalista. Nos planos da burguesia, inexiste a preocupação com a formação do homem livre, que apontaria, necessariamente, para uma sociedade realmente emancipada, atendendo aos reais anseios da classe trabalhadora, tal qual a educação omnilateral prescrita nos clássicos do marxismo, até porque uma educação livre requer uma sociedade absolutamente livre".

mercado" (Id, ibidem, p.87). Nesse mesma direção, destaca Martins (2004, p. 69) em relação ao modelo pedagógico de construção de competências:

> [...] a noção de competência apresentada por Perrenoud é imbuída de uma estrita vinculação entre a construção do conhecimento e a realidade social. Indiscutivelmente, esta vinculação é um dado de relevância, afirmado inclusive por Marx em relação ao conceito de práxis. Ocorre, porém, que em sua concepção (marxiana) o indivíduo é sujeito desta realidade e a natureza desta vinculação é a efetivação do 'dever ser' pelo exercício de sua capacidade transformadora.

Portanto, não temos como desvincular o complexo da educação, os sistemas de ensino e escolares, bem como a práxis social e profissional dos professores e pedagogos da realidade política, econômica e sociocultural da qual são partes constitutivas e constituidoras, pois entendemos com Mészáros (2016) que a crise da educação está vinculada a crise do próprio sistema sociometabólico do capital, que deixa de produzir para a satisfação das necessidades humanas em função da expansão e acumulação do capital restringindo, inclusive, a capacidade transformadora dos indivíduos. Nesse aspecto, podemos dizer que a "[...] competência tornou-se mais um dos embustes no discurso capitalista, no seu intuito de 'manipulação das consciências' em vista à conformação e acomodação dos trabalhadores" (GOMES, 2006, p.86) de modo geral e, em particular, dos professores e pedagogos que atuam diretamente sobre outras consciências.

No que diz respeito ao discurso da profissionalização, Facci (2004b) afirma concordar com Nóvoa (1995) de que deve-se investir na pessoa do professor e na sua profissão, pois esse movimento desvela a "[...] busca de uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional" dos professores (FACCI, 2004b, p. 60). Todavia, no que diz respeito ao *eu* pessoal e ao *eu* profissional, isto é, a busca pela compreensão da relação entre a subjetividade do professor e sua profissionalidade, destaca que essas teorias desconsideram em suas elaborações a totalidade social da qual o movimento constitutivo da profissão faz parte. Outro aspecto que destaca é que a profissão exige revisão constante de seus significados sociais historicamente construídos em suas relações com os sentidos que esta práxis social e profissional têm para cada professor e pedagogo que constitui essa categoria profissional.

Já o ideário pedagógico da formação reflexiva dos professores aponta para a necessidade da reflexão acerca da prática docente, num movimento que se dá na "[...] *reflexão na ação, reflexão sobre a ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, isto é, na epistemologia da prática" (SERRÃO, 2005, p. 152). Para Serrão (2005) Donald Schön, o maior expoente dessa teoria, advoga que a prática é um campo onde os professores produzem saberes que lhes são próprios. Portanto, advoga ainda, que para a formação do *practicum reflexivo* deve-se

romper: desde a formação inicial com as estruturas acadêmicas centradas no paradigma da racionalidade técnica, que apresenta, primeiramente, os princípios científicos aos educandos; depois, os fazem aplicar para se obter um *practicum*, que ao se deparar com a realidade fará a aplicabilidade desses princípios que já foram incorporados, o que exige, ainda, ruptura com as estruturas burocráticas. Podemos inferir, que na totalidade o elemento central dessas perspectivas teóricas, no campo da formação e da docência é, sem sombra de dúvidas, o fortalecimento ao:

> [...] subjetivismo, a fragmentação do sujeito, o esvaziamento e a desvalorização do professor. Em detrimento da articulação sujeito-objeto na perspectiva ontológica do ser social, tendo o trabalho sua categoria fundante. Desse modo, tais perspectivas se coadunam com a chamada sociedade do conhecimento e com as ilusões dissimuladas por um véu ideológico, contribuindo para a reprodução do capital em seu sistema metabólico (PAULA, MORAES, COSTA, 2016, p.200).

Em síntese, podemos dizer que no campo da formação de professores e pedagogos essas teorias - das competências, da profissionalização e do professor reflexivo - não têm garantindo uma formação teórica sólida em suas relações com a práxis por esses trabalhadores desenvolvidas nos sistemas de ensino e escolares. De fato, isso é demonstrado pelas condições objetivas e subjetivas a que estes estão submetidos em seus processos de formação e de docência, onde se prima pelo subjetivismo, esvaziamento teórico-metodológico, quando não, a centralidade recai sobre o segundo aspecto, a desvalorização da formação, incluindo, a carreira e as condições de trabalho e, sobretudo fragmentando suas consciências, inviabilizando:

> [...] o fortalecimento das rupturas necessárias a uma educação emancipatória [que] conduz[a] na direção do questionamento e da negação do ideário que iguala trabalho, condição para a humanização dos homens, e o emprego, condição para a venda da força de trabalho e sua decorrente coisificação, colocando no centro deste questionamento a historicidade da existência humana e as possibilidades de transformação (MARTINS, 2004, p. 71)

É nessa direção que acreditamos que deva caminhar a formação dos professores e pedagogos, pautada na historicidade da produção da existência humana, onde se considere o sentido ontológico do trabalho em suas relações com a educação e, ao mesmo tempo, a práxis docente enquanto complexos fundados, que possuem para com este, certa reciprocidade, uma dependência ontológica, mas também uma autonomia relativa, que nos permite vislumbrar, mesmos nos limites da crise estrutural do capital, vivenciada pela sociabilidade atual, a depender das atividades educativas desenvolvidas, no campo da formação desses trabalhadores, "[...] a construção de uma forma de sociabilidade para além e superior à atual" (TONET, 2016b, p.170). Seguiremos, então, refletindo sobre esses fundamentos.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Com a sistematização deste capítulo temos como objetivo explicitar os fundamentos teórico-metodológicos escolhido entre alternativas para a análise do PIBID e de suas implicações na práxis docente dos pedagogos. Portanto, deixamos claro nossa escolha entre alternativas pelo Marxismo Ontológico, em especial por uma abordagem ontológica de natureza e caráter materialista, dialética e histórico-social. A escolha por essa acepção ontológica no âmbito do Método dialético, melhor dizendo, da dialética materialista histórica deu-se na medida em que analisávamos os escritos em torno do PIBID, pois o conjunto da produção acadêmico-científica nos revelou em geral "[...] carência de análise na perspectiva da ontologia marxiana" (AMORIM, 2017, p. 19) e, de modo específico, na "[...]concepção de educação para o trabalho no Estado burguês" (Id, ibidem, p.19).

Nesse sentido, entendemos que sem a apropriação dos pressupostos subjacentes ao instrumental metodológico/método, dos conhecimentos relacionados a abordagem ontológica de caráter histórico-social, dos procedimentos empíricos e sujeitos da pesquisa, não seria possível nos apoderarmos da práxis docente "[...] em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas" Marx (1968, p.16 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 25).

O conjunto desses elementos materializam e, ao mesmo tempo, expressam a perspectiva teórico-metodológica trilhada para a apreensão das determinações gerais e essenciais do objeto. Sem essa clareza teórico-metodológica, nos restaria apenas seguir qualquer direção, a exemplo do que Sêneca alerta: "[...] *Se um homem não sabe a que porto se dirige, nenhum vento lhe será favorável*" Sêneca (*apud* ROSSI, 2015, p.13). É sobre esse porto, isto é, o caminho percorrido, que discorremos a seguir.

4.1 O marxismo ontológico como instrumental metodológico/método de pesquisa

Nesta seção, abordamos os fundamentos que caracterizam uma investigação materialista, de cunho dialético, histórico e social, referência teórico-metodológica que tem ancorado pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento, inclusive na educacional, área de atuação e investigação da pesquisadora. No entanto, precisamos esclarecer no âmbito dessa referência teórico-metodológica a perspectiva escolhida para estudo e análise do objeto, o PIBID enquanto política de indução e fomento para a iniciação à docência dos pedagogos no contexto das reformas educacionais, implementadas no Brasil no âmbito da Educação.

Nosso objetivo é explicitarmos os fundamentos teórico-metodológicos empregados na apreensão do movimento real do PIBID, tendo como particularidade a práxis docente dos ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Para tanto, discorremos sobre os pressupostos do Marxismo dialético (ontometodo)[60] como instrumental metodológico/método filosófico-científico de investigação e, por conseguinte, de produção do conhecimento, destacando nossa "[...] vinculação concreta a um referencial próprio do campo marxista" (PAULO NETTO, 2010, p. 58), o Marxismo Ontológico. No entanto, cabe dizer que a vinculação a este referencial nos fez entre escolhas e alternativas optar pela abordagem ontológica de caráter histórico-social que pauta-se em uma concepção de mundo, sociedade e ciência como resultado da autoconstrução humana.

4.1.1 Método dialético

Reconhecemos com Paulo Netto (2010) que o fato de termos uma preparação teórico-metodológica na área da pesquisa educacional não nos garante o êxito de nossa investigação, tampouco a experiência profissional adequada na área investigada. No entanto, na medida em que temos nos desafiado a compreender nossa atuação como professora-pesquisadora e, por conseguinte, nosso fazer científico, essa riqueza cultural tem se ampliado, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo da pesquisa educacional, sobretudo, em nossa área de investigação e atuação: formação para a docência. Portanto, consideramos importante explicitarmos nossa opção teórico-metodológica, ou seja, os pressupostos que norteiam nossa pesquisa, pois entendemos que:

> [...] não é a preparação teórico-metodológica que garante êxito da pesquisa ou da investigação. O que garante é a riqueza cultural do sujeito que pesquisa. Investigador ignorante, pesquisa estreita. E é evidente que essa riqueza do pesquisador implica o conhecimento de vários modelos e padrões analíticos e ele tem que trabalhar segundo suas opções que devem ser explicitadas (Id, ibidem, p. 57).

No desenvolvimento da pesquisa, apoiamo-nos, inicialmente, no método de investigação (ou pesquisa) e de exposição (ou apresentação) desenvolvido por Marx (2013). Considerando a forma como deveríamos desenvolvê-los nesse estudo, sentimos necessidade de distinguirmos o segundo método do primeiro, já que como pesquisadores devemos, no processo

[60]Tonet na obra *Método Científico**:** uma abordagem ontológica*, fundamentado em Lukács, destaca o seguinte pressuposto: "[...] com o marxismo dialético, encontrou-se o método (por nós entendido como ontometodo, I.T.) correto de investigação e de que este método só pode ser desenvolvido, aperfeiçoado e aprofundado no sentido indicado por seus fundadores" (LUKÁCS, 1992, p.60 apud TONET, 2016a, p.84)

de investigação, nos "[...] apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno" (MARX, 2013, p.90).

No processo de investigação, a práxis docente é analisada em seus detalhes, incialmente, a partir da sua forma fenomênica e sincrética, pois buscamos apreender os elementos que a constituem e que se apresentam na imediaticidade da realidade social objetivada. Na busca da essência do objeto, tentamos estabelecer os nexos causais e as mediações necessárias para sua apreensão em seu movimento real, buscando nos apropriar da relação teórico-prática concretizada na práxis docente, quer dizer, do modo e em quais condições materializam essa atividade social e profissional, à docência, bem como dos elementos formativos que caracterizam as subjetividades objetivadas na realidade educacional.

Para tanto, buscamos desvelar a práxis docente, apreendendo suas contradições com base na análise da fundamentação legal, princípios, fundamentos e objetivos desse programa, considerando o contexto das reformas do Estado na área da Educação, implementadas a partir da década de 1990. Buscamos desvelar, ainda, o objeto, em sua estrutura e lógica interna, já que o entendemos como um fenômeno histórico e socialmente determinado, pois sua apreensão se dá na relação com o contexto econômico, político e sociocultural, o que nos permite apreendê-lo como síntese de múltiplas determinações.

Vale dizer que, somente depois do processo de pesquisa, é que podemos organizar a exposição e esta constituir-se-á pela ordenação da realidade já refletida no pensamento, ou seja, pela representação da realidade já analisada de forma lógica e coerente (FRIGOTTO, 2002). Pois apenas ao término desse processo é que podemos expor suas conexões, contradições e lógica interna em sua relação com a totalidade social.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que tanto a investigação como a exposição são movimentos importantes na pesquisa e, ao mesmo tempo, indissociáveis no processo de produção do conhecimento científico, já que "[...] articulam-se, em sua essencialidade, por meio da lógica dialética." (SOUSA; MAGALHÃES, 2012, p. 155). No entanto, compreendemos que a lógica dialética não exclui a lógica formal na apreensão do fenômeno investigado, mas entendemos que esta "[...] acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da 'ligação interna' das partes com o todo" (LEFEBRE,1975, p.21 apud SANFELICE, 2008, p. 79) na busca de sua essencialidade que, de imediato, não pode ser apreendida de modo imediato na realidade empírica.

Procuramos, então, não sermos empiricistas, tampouco irracionalistas[61], uma vez que tanto a totalidade constituiu-se eixo "[...] para a correta compreensão das leis do desenvolvimento do objeto real" (OLDRINI, 2014, p. 35), como a dialética, ao buscar "[...] nexos entre os seus momentos" (Id, ibidem, p. 35). Esse movimento nos revela que a totalidade não é a soma de todos os fatos, não é tudo, mas um todo articulado, dialeticamente, que nos permite compreender nosso objeto em articulação com o todo social como resultado do processo de reprodução das relações de produção e, por conseguinte, das relações humanas, que se objetivam mediante a relação entre os complexos sociais, a exemplo do trabalho e da educação. Nessa direção, compreendemos com Maia Filho (2009, p. 81), que:

> [...] a essência dos fatos sociais, as categorias universais que explicam tanto a realidade fenomênica como estrutural, não se encontra num mundo das ideias separado da realidade como pretendia o platonismo e o racionalismo moderno; nem também se encontram somente na concretude do dado sensível, em si como quer o positivismo realista ou mesmo na sua visão descritivo-pragmática, mas é construído historicamente a partir da análise contextualizada e dialética do real.

Na verdade, os fatos sociais, independentemente dos complexos a que estes estejam articulados, como práxis social, histórica e socialmente determinadas, não encontram explicação em categorias universais axiomáticas que emergem do mundo das ideias, como destaca o autor. Eles não podem ser apreendidos em sua essencialidade, a partir de perspectivas idealistas, tampouco empiristas, mas sim como movimento real do objeto, ao ser transposto de forma ideal pelo pensamento, como síntese dialética dessa realidade em movimento, isto é, como resultado teórico-prático da atividade sensível do homem, já que os dados concretos encontram sua explicação como resultado ideal da práxis social real transposta ao pensamento de forma contextualizada; portanto, as ideias, em si mesmas, não explicam a realidade como também não a transformam. Tonet (2002, p. 7) amplia esse debate quando ressalta que:

> [...] não são os dados empíricos, mesmo quando levada em conta a existência das classes sociais, que revelam a natureza de determinado fenômeno social. Por outro lado, também não é uma teoria, abstratamente formulada, que permite desvendar o sentido daqueles dados. O que permite fazer emergir a natureza do fenômeno é a apreensão de como se articulam os dados empíricos com a essência (também certamente histórica), ou seja, a articulação entre a teoria (aqui entendida como aqueles momentos gerais e universais, abstraídos do próprio processo real e não

[61]Enquanto posturas filosóficas: o empirismo envolve "[...] correntes que consideram a experiência imediata como único critério da verdade, dessa forma tendem a confundir os fatos refletidos, sem a mediação pela consciência, com a própria realidade" (COSTA, 2001, p. 15); já o irracionalismo "[...] afirma, em última instância, a incapacidade da razão em compreender a realidade. Aliás, o próprio real, para essa corrente, não teria uma racionalidade imanente, isto é, não seria regido por relações causais" (Id, ibidem, p. 15-16)

> apenas formulados pela razão) e os dados fenomênicos. É esta articulação que permitirá a elaboração de um conceito científico.

Nesse sentido, buscamos essa articulação dos dados fenomênicos com a essencialidade destes, ou seja, dos dados teóricos com os empíricos, pois ao reproduzirmos idealmente o movimento real do objeto investigado apreendemos aspectos de sua singularidade, o que nos permite a apreensão dos pores teleológicos secundários mobilizados para o alcance dos objetivos e fins propostos, já que se trata de uma ação política desenvolvida como programa que objetiva o desenvolvimento de uma práxis social e profissional, que se dá de forma intencional, portanto, teleologicamente orientada e sistematizada para o alcance de determinadas finalidades. Nesse aspecto, cabe destacarmos, fundamentados em Martins (2011, p. 4-5), que:

> No seio da sociedade capitalista, o professor é um trabalhador como outro qualquer[62], entretanto, o produto de seu trabalho não se materializa num dado objeto físico. O produto do trabalho educativo revela-se na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano.

Nessa perspectiva, o método dialético apresentou-se como o mais adequado para o estudo, apropriação e análise do objeto. No entanto, cabe salientarmos que o termo utilizado por nós "mais adequado", além de ser uma escolha entre alternativas, não quer dizer, "[...] de modo algum, pronto, acabado, exclusivo, sem possibilidade de erros, mas apenas o balizamento de um trajeto cuja realização só pode realizar-se através do debate com outros modos de pensar." (TONET, 2002, p. 4-5).

Por isso, entendemos que a análise contextualizada e dialética da práxis docente, por meio da apreensão do movimento real de como se materializa na Educação Básica, especificamente, nas instituições educativas de educação básica, quer dizer, formais de ensino, pode nos revelar:

> [...] se a aproximação concreta e intensa [dos bolsistas] com a escola (formal) durante a formação inicial, por meio dessa política [PIBID] na forma de programa, contribuiu, por um lado, [...] efetivamente, para uma maior consciência de classe ou, por outro,

[62] Na perspectiva da autora o que diferencia a práxis do professor, bem como as demais práxis sociais do trabalho como produção de valores de uso, isto é, como categoria que funda o ser social é a distinta função social que exercem no processo de reprodução social. No primeiro capitulo explicitamos que "[...] cabe ao trabalho [no seu sentido ontológico] a produção dos meios de produção e de subsistência; às demais formas de práxis cabem as funções preparatórias (as mais diversas) indispensáveis à realização dos atos de trabalho historicamente necessários" (LESSA, 2016a, 57)

> para o desestímulo em relação à docência (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015, p. 13).

Isto somente foi possível porque transpusemos, de forma ideal, o movimento real dessa práxis social e profissional, isto é, a maneira como tem se concretizado na Educação Básica à docência, transpomô-la para o pensamento, sem perdermos de vista que:

> […] o método dialético dá um conjunto de equipamentos operacionais que são os instantes de abstratividade ontológica que norteiam os passos de modo decisivo. Primeiro equipamento é um conjunto crescente, nunca estabilizado, de parâmetros ontológicos que, pela sua abstratividade, configura itinerários metodológicos (CHASIN, s/d, p.21 apud TONET, 2016a, p.93).

Entendemos que esse conjunto de equipamentos está representado pelo complexo categorial que emergiu, tanto das teorias como dos dados empíricos; quer dizer, das concepções e ideias produzidas no mundo dos homens, numa relação com a realidade, na qual os fenômenos sociais se objetivam, cabendo ao pesquisador, dialeticamente, transpô-los de modo ideal ao pensamento, considerando seu movimento real, dinâmica e estrutura interna. A abstratividade ontológica desse complexo categorial expressa as formas do ser que, histórico e socialmente, vai se constituindo, uma vez que este ser social afasta-se cada vez mais das barreiras naturais, tornando até os simples atos de manutenção da vida cada vez mais social (LUKÁCS, 2013) e afastado da transformação direta da natureza para a maior parte das pessoas. Nas palavras de Marx (2011, p. 47), "[...] Fome é fome, mas a fome que sacia com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente".

Enquanto itinerários metodológicos, esse conjunto de abstrações ontológicas são mediações que, uma vez isoladas da totalidade social, são usadas para a apreensão do movimento real de uma dada realidade singular, objetivada pela práxis social dos homens. Revela-nos que são os próprios homens que as elaboram numa relação com a realidade histórica e socialmente construída, pois os homens criam "[...] a si mesmos e toda a realidade social, através da atividade coletiva" (TONET, 2009, p. 13), ou seja, no/pelo trabalho enquanto categoria onto-fundante do ser social.

Nessa direção, cabe dizer que nossa investigação se sustenta no método dialético materialista histórico, pois este instrumental metodológico/método não tem como ponto de partida e chegada aquilo que "[...] os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí chegar aos homens de carne e osso" (MARX; ENGELS, 2007 p. 94). Assim, dizem seus fundadores Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895):

> [...] Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação. **São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas como as produzidas por sua própria ação**. Esses pressupostos são, portanto, constatáveis por via puramente empírica (Id, ibidem, p. 86-87, grifos nossos)

A dialética materialista histórica nos permite inferir que o ponto de partida e, ao mesmo tempo, de chegada são os indivíduos concretos que, por meio de suas ações, materializam seu modo de vida na medida em que transformam a natureza e por ela são transformados, já que apropriam-se histórico e socialmente das produções que constituem o mundo dos homens. Nesse aspecto "[...] Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles" (Id, ibidem, p. 87). E, se considerarmos a produção da vida material e espiritual (intelectual/cultural) no seu sentido ontológico, como produção de valores de uso, ainda, podemos inferir que "[...] O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com *o que* produzem como também com *o modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (Id, ibidem, p. 87, grifos do autor).

Essas inferências encontram-se fundamentadas nas elaborações teórico-metodológicas de Marx e Engels, fundadores do Materialismo Histórico Dialético. É na *Ideologia Alemã*[63], obra escrita por eles entre os anos de 1845-1846, que delineiam esses pressupostos, como uma nova forma de se conceber o mundo, isto é, a realidade histórico-social como autoconstrução humana. Como nos diz Tonet (2009, p. 11):

> Essa nova concepção de mundo, por ser radicalmente nova e não simplesmente o conhecimento de um tema parcial, implicou um processo de busca intensa, de mudanças profundas, de desdobramento de um terreno completamente desconhecido. Implicou também a passagem dos próprios autores de uma concepção ainda marcada pelo idealismo para uma concepção materialista. Contudo, também não se tratava de um materialismo mecanicista, mas sim, de caráter histórico, social e dialético.

Na verdade, nessa obra, os fundadores dessa nova concepção materialista e histórica acerca do mundo que, até então, era compreendido como sendo resultado do pensamento humano, "[...] Sem dúvida [é] a mais importante no que se refere à elaboração dos fundamentos de uma nova concepção de história" (Id, ibidem, p. 9). Dessa forma, os fundadores da concepção materialista da história instauram, assim, "[...] uma nova forma de produzir o

[63]Segundo Tonet (2009, p. 11) "[...] Marx conta no "*Prefácio da Contribuição à crítica da Economia Política*", em 1859, [que] eles abandonaram o manuscrito à "crítica roedora dos ratos", já que haviam atingido o seu objetivo que era o de ver, com clareza, esses novos fundamentos". Neste aspecto, destaca Tonet (Ibidem, p. 11): "[..] Felizmente, os ratos foram "camaradas" e não se interessaram por esse texto, o que nos permite, hoje, ter acesso a essa preciosidade que são os fundamentos dessa nova forma de entender a realidade social".

conhecimento" (Id, ibidem, p.18), diferentemente tanto da concepção materialista Feuerbachiana como da idealista Hegeliana, uma vez que:

> Marx constata que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. Para Marx [...] o defeito do materialismo está sanado, quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é captada como resultado da 'atividade real, sensível' (TONET, 2005, p.32).

Segundo Marx (2013), quem medeia essa relação entre esses momentos de constituição da realidade social, historicamente objetivada pelos homens, é a práxis enquanto atividade sensível, real dos homens. É, portanto, partindo dessa compreensão da práxis social como objetivação das subjetividades humanas em construção e, ainda, de uma realidade social que se objetiva como resultado da práxis concreta, real e sensível dos homens, que buscamos abstrair dessa realidade objetivada na práxis social categorias que desvelem as determinações gerais e essenciais do objeto por nós investigado.

Como já mencionamos, estes pressupostos reais, concretos, são abstraídos pelo pensamento do pesquisador, por meio de categorias que revelam o movimento real da realidade social, historicamente construída pelos indivíduos, já que a realidade em movimento, é expressão não só das condições materiais de vida dos homens, mas também de suas contradições. Nesse aspecto, as categorias para serem transpostas ao pensamento, por quem pesquisa determinado fenômeno social, devem existir na própria realidade, da qual este as abstraiu (SOUZA, 2018).

Podemos dizer, então, que a práxis docente é uma atividade social e profissional construída e historicamente situada, o que exige conhecimentos especializados para sua condução, uma vez que envolve o desenvolvimento de atividades teórico-práticas formais, que ocorrem no contexto social, em especial na escola (formal), de forma intencional e sistemática, com o objetivo de que os indivíduos se apropriem e internalizem os conhecimentos já produzidos pelas gerações precedentes. Leontiev (2004, p. 284), em sua obra "O Desenvolvimento do Psiquismo" sobre essa questão, assim, nos adverte:

> Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo.

A riqueza social das gerações precedentes da qual os indivíduos se apropriam é resultado do trabalho, assim como de outras ações humanas, já que novas práxis por esses indivíduos são histórico-socialmente produzidas à medida em que estas se objetivam na realidade social. Essa riqueza social também é resultado das formas complexas de práxis que do trabalho decorrem, além da educação e da docência como exemplos de práxis social, temos a ciência, a arte, a religião, dentre outras, ou seja, a cultura de uma forma geral. Portanto, na esteira de Lukács (2013) concebemos o trabalho como "[...] modelo de toda práxis social, de qualquer conduta social ativa" (p. 83).

É, sobretudo, o trabalho enquanto produção de valores de uso que faz com que cada indivíduo produza a si mesmo, na medida em que se apropria da produção do gênero humano, quer dizer, da riqueza material e espiritual (intelectual/cultural), como consequência de uma produção histórico-social coletiva. Entendemos que essa relação entre a produção coletiva e a apropriação desta pelos indivíduos se encontra fundamentada em três pressupostos que caracterizam essa práxis social. Compreendemos ser o primeiro pressuposto o fato de que:

> [...] os homens têm de estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meio para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 32-33)

O ato de produzir a própria existência material, isto é, de produção dos instrumentos e, por conseguinte, satisfação das necessidades, tanto biológicas (comida, bebida, proteção do sol e da chuva) como sociais (moradia, vestuário e outras imediatas), conduzem o homem a um segundo momento, o da produção de novas necessidades sociais, e essa produção de novas necessidades constitui o *primeiro ato histórico*, permitindo ao homem produzir-se, cotidianamente, transformando a si mesmo numa relação dialética com a natureza (Id, ibidem, grifos nossos).

Isso nos conduz à terceira condição, ou seja, ao terceiro pressuposto, já que ao produzir cotidianamente a si mesmo e, por conseguinte, a própria vida material e espiritual (intelectual/cultural), os homens começam por "[...] criar outros homens, a procriar – a relação entre homem e mulher, entre pais e filhos, a família" (Id, ibidem, p. 33).

No que tange a esses pressupostos que caracterizam essa práxis social, isto é, o trabalho como categoria fundante do ser social e, portanto, do ser humano, podemos dizer que estes momentos não devem ser distintamente considerados, já que coexistem desde os

primórdios da humanidade e que, ainda hoje, são pertinentes no processo, tanto social como histórico (Id, ibidem).

Partindo desses pressupostos e, ainda, da concepção de que os homens são indivíduos reais e concretos que, à medida que objetivam sua práxis, materializam suas subjetividades (conhecimentos, habilidades, comportamentos), objetivando-as, entendemos que nesse processo se produzem como ser social que trabalha , ao mesmo tempo em que, produzem sua humanidade, ou seja, o resultado a ser alcançado revela-se, segundo Saviani (2003, p.13), no ato "[...] de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Portanto, a práxis docente que se materializa enquanto práxis social e profissional, por meio do ato educativo, "[...] pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens" (MARTINS, 2011, p. 5). Essa relação entre os homens, que se concretiza nessa práxis social e profissional, ajuda-nos a entender o modo como os docentes, em especial os pedagogos se produzem histórico e socialmente como trabalhadores da Educação, ao longo do processo de constituição das diferentes formações sociais, particularmente, na forma de organização social capitalista. Nessa direção, cabe destacarmos que:

> [...] O que surgiu com o materialismo histórico foi, ao mesmo tempo, a teoria "das condições da libertação do proletariado" e a teoria da realidade do processo total de desenvolvimento histórico, precisamente porque, para o proletariado, isto é uma necessidade vital, uma questão de vida ou de morte - a questão de alcançar a visão mais perfeitamente clara da sua situação de classe (LUKÁCS, 1992, p.81-82 apud TONET, 2016a, p.82)

Nessa perspectiva, o materialismo histórico deve fundamentar teórico e metodologicamente a práxis docente, pois com o aligeiramento das formações, os fundamentos neopragmáticos[64] e as condições de trabalho em que estão submetidos os professores e, em especial os pedagogos nessa forma de sociabilidade – a capitalista –, os desafios lançados com o objetivo de transformar essa realidade em que estão cotidianamente submetidos é condição *sine qua non* para que estes trabalhadores reconheçam sua condição social, isto é, de classe. De

[64] O neopragmatismo no campo da formação de professores "[...] parece adequar-se perfeitamente às exigências do contemporâneo cenário social, ao mesmo tempo em que impõe seus princípios à educação. Através deste viés, os conteúdos são determinados pelo seu caráter instrumental e utilitário, institui-se a supremacia da prática cotidiana, nega-se o aprofundamento epistemológico com a aglutinação/supressão de disciplinas de fundamentos, consentaneamente, se interdita a apropriação dos instrumentos teóricos necessários ao desenvolvimento da consciência crítica para a compreensão das múltiplas e complexas determinações que conformam o real" (MONTEIRO, 2012, p. 98).

fato, desde a década de 1990 diversos pesquisadores evidenciam preocupação com o trabalho docente enquanto práxis social e profissional, a maioria "[...] acaba desembocando na tese segundo a qual o professor pertence à classe proletária, sendo, portanto, considerado proletário" (BERTOLDO; SANTOS, 2012, p. 102-103).

Os pesquisadores que defendem a tese da proletarização segundo Bertoldo e Santos (2012), embora tenham em comum a defesa de que os professes pertencem à classe proletária, partem de perspectivas distintas. Fontana e Tumolo (1996) segundo as autoras fundamentados nas concepções marxianas acerca do processo de trabalho, da produção capitalista e, ao mesmo tempo, das diversas naturezas do trabalho docente manifestado nessa forma de sociabilidade (professor que ensina o próprio filho; que ministram aula particular; da escola privada ou pública) concluem que somente aqueles que desenvolvem sua práxis docente na escola privada são proletários, isto porque estão inseridos no processo de produção capitalista, o que os caracterizam como trabalhadores produtivos, já que produzem mais valia ao venderem sua força de trabalho ao proprietário dos estabelecimentos de ensino privado; efetivando a exploração capitalista e, consequentemente, o aumento e a expansão do capital.

Já Enguita (1991) conforme as autoras faz essa distinção ancorado em três categorias. Segundo as autoras denomina de profissionais aqueles que "[...] são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia" (ENGUITA, 1991, 42); de proletários aqueles que não só perderam como nunca tiveram "[...] acesso à propriedade de seus meios de trabalho de produção, como também foi privado da capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva" (Id, ibidem, p. 41); os que intitula de semiprofissionais (termo sociológico), são assalariados; fazem parte da burocracia pública; têm nível de formação similar aos dos profissionais liberais; embora sejam submetidos à autoridade do empregador, lutam para manter ou ampliar sua autonomia e para manter suas vantagens quanto à renda, ao poder e ao prestígio. É nessa última categoria que segundo as autoras o autor situa o lugar em que se encontram os professores.

Nesse sentido, considerando o contexto da sociabilidade capitalista em constante crises, não mais marcadas por intervalos cíclicos entre expansão e recessão, mas cada vez mais contínuas e frequentes com implicações para a classe trabalhadora, em especial para a categoria dos professores, Bertoldo e Santos (2012) destacam os estudos desses pesquisadores que partem da tese da proletarização e, a este debate, acrescentam o fato de que "[...] assistimos, ao mesmo tempo, à disseminação de uma concepção a-histórica a partir das presenças das terminologias "profissional docente" e "trabalhador da educação" na legislação em vigor" (p.103). Em síntese,

fundamentadas em Paulo Netto e Braz (2010 apud BERTOLDO; SANTOS, 2012, p.43) destacam ainda que as análises em torno dessa problemática:

> [...] demarcam, de um lado, o pensamento crítico de autores marxistas ou não, representativo da tese da proletarização docente, e, de outro, o pensamento oficial, a-histórico, [que] tem como fio condutor a dialética relação entre o *modelo* das objetivações do ser social, que é o trabalho, e as objetivações que transcendem o trabalho, como é o caso da práxis educativa (Id, ibidem, p. 103)

Podemos dizer então que trata-se da relação entre o trabalho como primeira práxis social e humana, portanto, complexo fundante do mundo dos homens em suas relações com os outros complexos fundados, a exemplo da práxis educativa e, consequentemente, da docência imbrincadas pelo complexo categorial mencionado, mas sobretudo pelas crises que se expressam pelos intervalos cíclicos entre expansão e recessão característicos das crises cíclicas pelas quais passam o modelo de produção capitalista, em tempos hordieno estrutural, já que as autoras tomam como referência o pensamento do húngaro István Mészáros (Id, Ibidem).

Diante desse contexto de crise não mais cíclicas, parciais, conjunturais, mas de caráter estrutural – formulação feita por Meszáros (1997; 2000) e polêmica no campo do marxismo - que reverbera no complexo da educação e, por conseguinte, na formação dos professores e, de modo específico dos pedagogos, analisar a práxis docente exercida pelos trabalhadores oriundos de uma política pública de formação inicial que objetiva, no contexto dessa formação social – a capitalista, qualificá-los para a docência, por meio da relação teórico-prática, aproximando a Educação Superior da Educação Básica, exige uma análise que se tenha como centralidade não "[...] O trabalho pedagógico, e a ação docente" (BRASIL, 2005, 14), mas o trabalho no sentido ontológico.

Nesse aspecto, compreendemos que é a partir desta matriz onto-fundante do ser social que a práxis docente emerge, estando subsumida a relação de trabalho produtor de valor no modo de produção capitalista, mantendo com esta uma determinação recíproca e uma autonomia relativa como resposta aos problemas e necessidades oriundas do processo social e, consequentemente, educacional, portanto, possui uma especificidade e função que lhe é própria (TONET, 2002; BERTOLDO, SANTOS, 2012).

Em síntese, ao destacarmos o trabalho como fundamento de toda práxis social, inclusive da práxis docente, torna-se imprescindível que o compreendamos como sendo um ato de fundamental importância para que o homem, enquanto ser social que se produz de forma radicalmente histórica e social, necessita diariamente executar, garantindo assim sua existência, isto é, a produção tanto da sua vida material como espiritual (intelectual/cultural). Ao apontarmos essa direção, cabe dizer que "[...] optamos por seguir o caminho aberto por

Marx, para quem o trabalho é o ato fundante do ser social", por conseguinte, base essencial do desenvolvimento humano-genérico (SANTOS, et al, 2014, p. 153).

Ao partirmos da centralidade do trabalho como fio condutor de nossa investigação, com base nos pressupostos delineados por Marx e Engels (2007) e, também fundamentados nas contribuições de Lukács (2013), que recupera esses pressupostos ontológicos marxianos, reafirmando o ato do trabalho como fundante do ser social com ênfase na necessidade de compreensão de outras práxis sociais, a exemplo da Educação e, consequentemente, da práxis docente, como complexos sociais fundados, que com o trabalho mantém uma dependência ontológica e uma autonomia relativa, pretendemos apontar: "[...] para a necessidade de superação da lógica do capital, como condição de efetivação plena de um projeto educacional que rompa definitivamente com a dicotomia teoria-prática, cabeça-mão, atividade manual-atividade intelectual" (JIMENEZ, 2001, p. 93).

Essas formas diferenciadas de se conceber a práxis social dos homens, ou seja, o modo como estes materializam a produção, tanto material como espiritual (intelectual/cultural), exige a compreensão de que esses elementos (teoria-prática, corpo-consciência, atividade manual-atividade intelectual), no processo de produção do conhecimento, são indissociáveis. No entanto, como destaca Jimenez (2001), essa compreensão é condição para que se construa um projeto de sociedade, consequentemente, de Educação que tenha como horizonte uma formação para a emancipação humana[65], logo para a superação da lógica expansionista de acumulação do capital que reverbera também no complexo da Educação. No entanto, ainda, existem os adeptos que acreditam que:

> [...] O Estado seria capaz, por meio de um conjunto de políticas adequadas, de solucionar ou no mínimo atenuar as contradições do sistema, de maneira a torná-lo mais humano. Aqueles um pouco mais lúcidos, dentro dessa visão, procuram encontrar, no meio da selvageria do capitalismo atual, algum setor social que, por seus interesses objetivos, fosse capaz de sustentar um projeto político desse tipo. Tendem algumas vezes a atribuir esse papel a um setor da "burguesia progressista", nacional talvez. No entanto, a verdade é que a evolução do capitalismo nas últimas décadas tende a reduzir o número daqueles que ainda acreditam nessa quimera. (CARCANHOLO, 2008, p. 10-11).

Ao considerarmos essas reflexões, acreditávamos que uma apreensão crítica dessa ação política do governo federal, tendo como singularidade a práxis docente, poderia desvelar as contradições, limites e possibilidades dessa política de formação de professores, ainda,

[65]Entendemos com Tonet (2016b, p. 170) por emancipação humana "[...] uma forma de sociabilidade, situada para além do capital, na qual os homens serão plenamente livres, isto é, na qual eles controlarão, de maneira livre, consciente, coletiva e universal o processo de produção da riqueza material (o processo de trabalho associado) e, a partir disso, o conjunto da vida social".

desenvolvida como programa; superar a dicotomia entre teoria-prática, pensamento-atividade, trabalho manual-intelectual, problemáticas historicamente presentes no campo da formação de professores. Poderíamos, ainda, apreender se em tempos de crise estrutural do capital, que reverbera no complexo da Educação, este programa contribuiu, de fato, para "[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica" (BRASIL, 2013, p. 30-31).

Nesse sentido, e subsidiados pelo Marxismo como teoria social, para apreensão do objeto em sua concreticidade, evidenciamos a preocupação da pesquisadora com o movimento real e dinâmica do objeto apreendido como reprodução ideal de suas condições reais, ou seja, como concreto pensando, já que, entendemos com Marx (2008, p. 260) que o "[...] concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso". Nesse aspecto, cabe destacarmos nossa "[...] vinculação concreta a um referencial próprio do campo marxista" (PAULO NETTO, 2010, p. 58), o Marxismo Ontológico. É com base nas contribuições do materialismo histórico dialético que discorremos a seguir sobre esses fundamentos ontológicos.

4.1.1.1 Marxismo ontológico: a relação entre sujeito-objeto no processo de investigação

A problemática colocada por Paulo Netto (2010, p. 62) relacionada a "[...] uma atenção autônoma dedicada por Marx ao tratamento dos problemas metodológicos" e, por conseguinte, da ausência de uma obra específica, na qual ele tenha se dedicado a sistematização do instrumental metodológico/método por ele desenvolvido para apreensão do movimento real de seu objeto, a moderna sociedade burguesa, também é destacada por outros pesquisadores. Autores, a exemplo de Tonet (2016a, p. 85), afirmam que Marx "[...] não escreveu nenhuma obra específica sobre a problemática do método científico". Prossegue, dizendo, que "[...] Há, apenas, de modo direto, referências esparsas à questão do método" (Id, Ibidem, p.85).

Mas, isso não quer dizer, que Marx não tenha de forma rigorosa, radical e sistemática, elaborado um método para apreensão da estrutura e lógica interna do movimento real do objeto por ele investigado. Os escritos de Marx sobre sua perspectiva metodológica/método, pode ser encontrada, de modo geral, no conjunto de sua obra e, de modo mais específico, "[...] nos *Manuscritos econômicos-filosóficos,* em *A Sagrada Família*, em a *Miséria da Filosofia,* em *A Ideologia Alemã,* em *O Capital* e no *Posfácio à 2ª edição de O Capital,* nos *Grundrisse* e na *Introdução geral à crítica da economia política,* de 1857*"* (Id, ibidem, p. 85, grifos do autor). Podemos, então, inferir que há, em Marx, uma perspectiva

metodológica/método que nos permite fazer apreensão do movimento real de qualquer fenômeno histórico e socialmente produzido, pelo simples fato de que nele:

> [...] o interesse epistemológico está sempre subordinado à direção ontológica de sua reflexão. Quando ele discute método, o faz sempre conectando a discussão do método a um objeto preciso. Isso por uma razão óbvia: na medida em que põe a teoria como reprodução ideal do movimento real do objeto, a relação do sujeito que queira reproduzi-lo (o objeto) não pode ser aleatória, mas deve ser uma relação determinada, numa perspectiva que permita apreender a dinâmica do objeto (PAULO NETTO, 2010, p. 62).

Fundamentados nessa concepção marxiana de método, desenvolvemos nossa investigação acerca do PIBID e de suas implicações na práxis docente como sendo um objeto preciso, específico, histórico e socialmente determinado, datado espaço-temporalmente. Nesse estudo priorizamos a análise ontológica desse objeto, quer dizer, no processo de investigação as questões gnosiológicas estão ao objeto subordinadas, pois compreendemos que, diferentemente dos pensadores modernos, as elaborações marxianas instauram-se como sendo uma teoria geral e particular de um dado tipo de ser, a exemplo do ser social e, este, sem dúvida nenhuma, no processo investigativo ganha centralidade.

Cabe dizer que a prioridade ontológica nos permite a apropriação do objeto na medida em que transpomos seu movimento real para o pensamento; inicialmente da forma como este se apresenta na realidade imediata, o que, ainda, não expressa a apreensão de sua essência em sua relação com a totalidade social. Isso somente será possível na medida em que forem abstraídos suas determinações essenciais como expressões da sua existencial real, logo de suas formas de existir na realidade objetivada, o que exige adentrarmos na "[...] imediaticidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para apreender o ser como autêntico em-si" (LUKÁCS, 2010, p.37). Podemos, com Lukács (2012, p. 303), acrescentar que:

> A prioridade do ontológico com relação ao mero conhecimento, portanto, não se refere apenas ao ser em geral; toda objetividade é, em sua estrutura e dinâmica concretas, em seu ser-propriamente- assim, da maior importância do ponto de vista ontológico. E essa é a posição filosófica de Marx desde os tempos dos *Manuscritos Econômicos Filosóficos* [...] ele considera as inter-relações entre objetividades como forma originária de toda relação ontológica entre entes *(*grifos no original)

Não queremos dizer que o conhecimento teórico-prático da ciência em geral, e, consequentemente, das ciências autônomas não tenham lugar nas reflexões que realizamos sobre nosso objeto de investigação. O que queremos é deixar explícito que a prioridade do ontológico em relação a uma teoria do conhecimento já deixa explícita, entre escolhas e

alternativas, a nossa opção pelo Marxismo Ontológico e que, dada a prioridade ao objeto, esta escolha entre alternativas já nos afasta de qualquer impostação gnosiológica. Portanto, a práxis docente, enquanto objetividade, ganha importância do ponto de vista ontológico, pois buscamos apreendê-la em seu movimento real, relacionando-a a outras práxis sociais como manifestação concreto-empírica de uma dada realidade econômica, política e histórico-social.

Como destacamos no início desta sessão, todo pesquisador deve explicitar suas concepções teórico-metodológicas (PAULO NETTO, 2010). Portanto, precisamos situar, no campo do marxismo, a importância dos fundamentos ontológicos nas investigações que têm como centralidade o objeto como resultado de subjetividades que se objetivam, tendo o trabalho no seu sentido estrito como categoria fundante do ser social, isto é, como produção de valores. Nesse sentido, o trabalho, na nossa investigação, é tanto ponto de partida como de chegada já que partimos dessa categoria como eixo de análise para apreensão da práxis docente. Nesse sentido, em relação a esse campo de investigação no qual nos situamos cabe esclarecermos:

> [...] O que se convencionou designar como marxismo, é um compósito campo teórico-cultural, teórico-político, em que convivem e se entrecruzam, e frequentemente colidem e se chocam, variadas correntes intelectuais e práticas interventivas; por isso mesmo existem teorias marxistas da história, em maior ou menor escala, vinculadas às distintas correntes do pensamento marxista e isso sem contar a influência exercida por essas correntes sobre outras vertentes teórico-metodológicas. O reconhecimento dessa pluralidade de concepções teóricas é um imperativo posto para análise da realidade do desenvolvimento da tradição teórica fundada por Marx (Id, ibidem, p. 58)

Podemos dizer que no campo do Marxismo, de fato, existe uma variedade de concepções teórico-práticas que expressam a complexidade imanente do desenvolvimento dessa teoria social da história, desde seus fundadores aos dias atuais. O reconhecimento dessa pluralidade de concepções nos exige situar o lugar do método no arcabouço do marxismo ontológico e, ao mesmo tempo, dizer que o trabalho é fio condutor dessa investigação. Por isso, reafirmamos fundamentados em Jimenez (at al, 2011, p.152) nossa vinculação a este campo específico "[...] que toma o ser social, em seu caráter ontológico-prático, como complexo edificado sobre a centralidade do trabalho". Ou seja, que se fundamenta numa concepção onto-histórica e materialista do desenvolvimento do gênero humano.

No texto "*As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*" (1978), escrito por Georg Lukács (1885-1971) para uma conferência que deveria ocorrer em Viena, no Congresso Filosófico Mundial, este filósofo contemporâneo, explicita que uma ontologia materialista tornada histórica tem como tarefa:

> [...] descobrir a gênese, o crescimento, as contradições no interior do desenvolvimento unitário; é mostrar que o homem, como simultaneamente produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser - homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar de um gênero abstrato, que o gênero - nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido-não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se liguem "mudamente"; é mostrar que esses, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, como gênero humano, convertido neles, por sua vez, em algo consciente de si (LUKÁCS, 1978, p. 15-16)

Partindo dessa perspectiva teórico-metodológica, compreendemos que o ser social, enquanto síntese ontológico-social, é resultado de relações concretas, reais, que se dão entre o homem (sociedade) e a natureza, pois na medida em que se apropriam dos conhecimentos sobre a natureza produzidos como consequência de suas relações, estes lhes permitem a apreensão da realidade natural e, por conseguinte, condições objetivas para produzirem sua própria existência, tanto material como espiritual (intelectual/cultural), já que ao transformar a natureza em produtos que supram suas necessidades biológicas e sociais, não produzem apenas os valores de uso, mas a si mesmo como ser social. Ou seja, se produz como singular de um gênero e partícipe de uma dada sociedade, movimento que simultaneamente faz com que sua individualidade seja construída (LUKÁCS, 2012). Ao nos fundamentarmos na perspectiva ontologia materialista da história humana, compreendemos que:

> [...] toda verificação de um fato e toda apreensão de um nexo, não são simplesmente fruto de uma elaboração crítica na perspectiva de uma correção factual imediata; ao contrário, partem daí para ir além, para investigar ininterruptamente toda factualidade na perspectiva do seu autêntico conteúdo de ser, de sua constituição ontológica (LUKÁCS, 2012, p. 293)

Desse modo, objetivamos apreender os elementos que nos conduzam a uma autêntica apreensão do movimento real do objeto investigado e, ao mesmo tempo, avançar para além da cotidianeidade na qual se encontra imerso. Para tanto, seguimos aprofundando os motivos dessa prioridade e, por conseguinte, "[...] a importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais, a partir das contribuições do materialismo histórico-dialético" (MASSON, 2014, p. 202), a exemplo do PIBID, que apreendemos como uma de suas manifestações concreto-empírica pela mediação da práxis docente. Destarte, agora tomamos como eixo orientador dessa escrita a problemática da produção do conhecimento em seus termos essenciais, qual seja: da relação entre sujeito-objeto no processo de investigação.

No que tange a uma abordagem crítica dessa problemática, partimos das reflexões de Tonet (2016a). Esse estudioso ressalta que, no âmbito da metodologia científica tradicional – moderna, deveríamos esclarecer que essa problemática pode ser abordada, a partir de um

ponto de vista gnosiológico ou ontológico. Segundo o autor esse esclarecimento nem sempre é realizado e, isso, ocorre por dois motivos: primeiro, porque, neste campo de conhecimento para alguns estudiosos, não existem dois caminhos, mas apenas um; e, segundo, porque se ignora qualquer outro ponto de vista que não tenha como pressuposto uma teoria do conhecimento, isto é, uma gnosiologia como centralidade.

No entanto, cabe aclararmos, ainda, na esteira de Tonet (Ibidem), que uma investigação que se fundamente no ponto de vista gnosiológico acerca da problemática do conhecimento, detém-se a explicitar, inicialmente: o que é a realidade? E, somente depois, o que é o sujeito? Este fato já demarca certo distanciamento em relação a uma investigação que se ancore num ponto de vista ontológico, que diferentemente do primeiro ponto de vista, inverte estes questionamentos. Neste sentido, vale distinguirmos, fundamentados nesse autor, o que são gnosiologia e ontologia, para avançarmos na direção dos elementos que caracterizam esses dois pontos de vista: gnosiológico e ontológico:

> [...] **gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento**. Nesse caso, portanto, o conhecimento é objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer objeto. Desse modo, o próprio conhecimento (gnosis, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico. Por sua vez, **a ontologia é o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais, daquilo que existe.** A ontologia pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como exemplo, o ser natural ou o ser social (Id, Ibidem, p. 14-15, grifos nossos)

Nesse aspecto, é importante distinguirmos esses conceitos, já que a gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento e, este, enquanto objeto, pode ser apreendido, a partir de um ponto de vista gnosiológico ou ontológico como nos sinaliza o autor. Já a ontologia, diferentemente da gnosiologia, preocupa-se com o estudo do ser em geral ou particular, ou seja, estuda o ser em suas determinações mais gerais e essenciais, partindo do pressuposto de que o ser tem existência real, ao objetivar-se histórico-socialmente. Portanto, podemos dizer que, tanto no campo filosófico como científico, essas construções não são "[...] arbitrárias nem puramente subjetivas. Antes, são produtos histórico-sociais" (Id, ibidem, p. 15), portanto, construções humanas. Esclarecidos os conceitos agora podemos explicitar qual o significado de nos fundamentarmos num ponto de vista gnosiológico ou ontológico.

Podemos ressaltar que qualquer objeto que tome o primeiro ponto de vista como referência tem no sujeito a centralidade no processo de produção de conhecimento, uma vez que este torna-se polo regente da investigação, o que implica dizer que é a subjetividade de quem investiga e não o objeto que rege o processo investigativo, já que teoricamente é o

pesquisador que depois de recolher, ordenar, classificar e estabelecer os nexos entre esses elementos, é quem diz o que o objeto é; enquanto que no segundo, a abordagem do objeto tem como referência o próprio objeto, logo este ganha prioridade e rege todo o processo de investigação (Id, ibidem). No entanto, cabe advertirmos com Tonet (Ibidem, p. 16):

> [...] ontologia é apenas a captura das determinações mais gerais e essenciais do ser (geral ou particular) e não, ainda, da sua concretude integral. Deste modo, a captura do próprio objeto implica o pressuposto de que ele não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência.

Ainda sobre essa questão podemos afirmar que:

> [...] É óbvio que a ontologia marxiana não nega a esfera fenomênica como ponto de partida da reprodução ideal do movimento real. Isto porque há dois momentos básicos no processo de apreensão da realidade. O primeiro é o da imediaticidade, da esfera da aparência ou dos fenômenos, onde são geradas ideias rústicas a respeito do real. O segundo é o plano do conceito ou da interioridade efetiva ontológica do objeto. Em ambos, a verdade, a reprodução do real, é regida pelo objeto e não pela consciência (JIMENEZ, at al, 2011, p. 155)

Em síntese, compreendemos que é preciso ir para além dessas determinações mais gerais e essenciais do ser, pois sabemos que os dados empíricos isolados, sem nenhuma articulação com a totalidade social, não nos permite apreender e, ao mesmo tempo, capturar o movimento real do objeto a ser transposto ao pensamento como síntese de múltiplas determinações. Nesse sentido, compreendemos que uma investigação materialista e histórica da natureza, que tenha o objeto como próprio eixo, demanda que se apreenda o "[...] complexo de determinações que estaria na base do surgimento e da evolução do fenômeno estudado, articulando-o, por conseguinte, ao processo de reprodução social em sua totalidade, no limite, exigindo que se alcance o coração das relações capitalistas (Id. ibidem, p. 151).

Posto esse desafio, outra questão a ser explicitada da maior importância é a nossa escolha entre alternativas por uma abordagem ontológica de caráter materialista histórico-social e não de caráter metafísico, pois a problemática do conhecimento, isto é, da relação entre sujeito e objeto no processo de investigação pode ser fundamentada por uma abordagem não de caráter materialista histórico-social, mas de caráter fenomenológico ou existencialista (TONET, 2016a). Por abordagem de caráter materialista histórico-social entendemos com Rossi (2016, p. 139):

> [...] que o ser social é uma totalidade articulada de seus complexos que encontra no trabalho sua matriz fundante. Daí a necessidade em levar em consideração a gênese histórica, ou seja, os fundamentos de determinado fenômeno. Além disso, temos sempre de nos atentar para a função social do fenômeno ou atividade investigada.

> Contudo, precisamos afirmar que por função social estamos entendendo a função que essa atividade humana ou fenômeno exerce no processo de reprodução social.

O entendimento dessa abordagem, esclarece não somente o caminho teórico-metodológico trilhado, mas os pressupostos dos quais partimos, ou seja, do trabalho como categoria que funda o ser social e, por conseguinte, as demais práxis humanas. Portanto, o estudo de qualquer política educacional em suas diversas manifestações, a exemplo do PIBID e, por conseguinte, da práxis docente "[...] implica tomá-la como um complexo que só pode ser entendido em sua relação com outros complexos que formam a totalidade social" (MASSON, 2014, p. 223-224).

Ao buscarmos capturar, pela raiz, se esta política, ainda, desenvolvida como programa, tem atingido a seus objetivos, por meio da análise dessa práxis humana – à docência, rastreando sua natureza, gênese e função social no processo de reprodução será de suma importância compreendermos o complexo da educação em suas determinações gerais e essenciais. Nesse aspecto, vale destacarmos:

> [...] A práxis educativa em suas determinações essenciais tem a mesma estrutura ontológica do trabalho, a saber, é um pôr teleológico. O que a distingue do trabalho é que o seu objeto de ação não é a causalidade (o mundo natural), mas o próprio ser social (sua consciência), com a finalidade de induzi-lo a agir de determinada maneira, conforme o ideado (SOUZA, 2018, p. 76)

Apesar de possuírem a mesma estrutura, essas práxis humanas possuem funções distintas no processo de reprodução social, mas o trabalho constitui-se modelo/protoforma, não somente da práxis educativa, mas de toda práxis social, portanto, humana (LUKÁCS, 2013). Nesse sentido, a educação e, por conseguinte, a práxis docente, tem o homem como objeto, e sua função é influenciar sua forma de conceber e agir sobre dada realidade histórico-social, enquanto o trabalho, no seu sentido ontológico, é uma relação entre o homem e a natureza.

Ao partirmos desses complexos entendendo-os como complexos de complexos, vale dizer, como uma totalidade social, torna-se necessário reafirmarmos nossa escolha entre alternativas, por uma análise ancorada em "[...] uma leitura ontológica do marxismo, estendendo-se às reivindicações que uma perspectiva de entendimento do real, a partir de suas raízes ontohistóricas apresenta no plano da pesquisa educacional" (JIMENEZ, et al, 2011, p. 151).

Desse modo, partimos da compreensão, de que o método dialético, não exclui a lógica formal, mas a integra, já que, esta é apenas um de seus elementos constitutivos. Nesse processo, por meio das mediações e nexos estabelecidos, buscamos no decorrer da exposição,

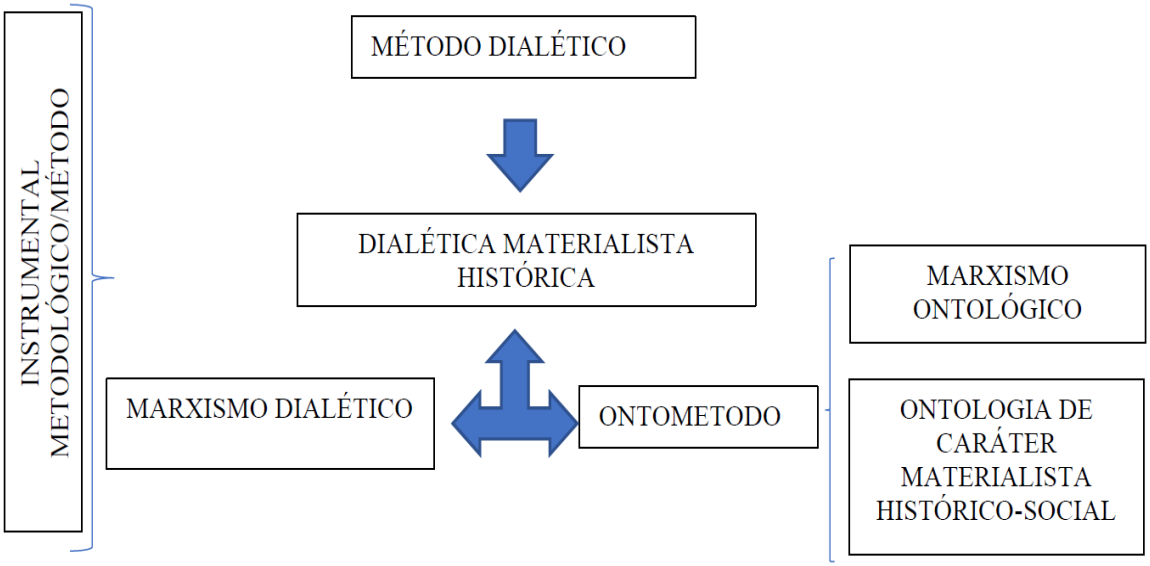
evidenciar essa compreensão e, ao mesmo tempo, sua importância no processo de investigação, visto que, optamos pela dialética materialista histórica, em outras palavras, pelo Marxismo dialético, também denominado de Ontometodo (SANFELICE, 2008; TONET, 2016a).

Desse campo teórico, político e cultural, entre escolhas e alternativas, priorizamos o Marxismo Ontológico, particularmente, a abordagem de caráter materialista histórico-social, pois entendemos que diferentemente da abordagem ontológica de caráter metafísico, aquela tem como fundamento a dialética marxista, portanto, "[...] não está reduzida à lógica e nem a um método de investigação" (SANFELICE, 2008, p. 75), uma vez que nos permite, abstrair da realidade, um complexo conjunto categorial para apreensão do movimento real do objeto investigado na busca de sua essencialidade.

Na busca dessas raízes onto-históricas e, ainda, fundamentados no entendimento, de que as categorias específicas da política educacional, a exemplo do PIBID que aqui tomamos como uma de suas manifestações concreto-empírica, mais especificamente, como fazendo parte de um conjunto de políticas educacionais, voltadas à formação para a docência, reconhecemos que estas categorias emergirão das determinações gerais e essenciais deste objeto e, ao mesmo tempo, da práxis docente como práxis social histórico-socialmente construída, ou seja, do próprio "ser-precisamente-assim".

Antes de prosseguirmos com a exposição (ou apresentação) sobre os procedimentos empíricos, os sujeitos entrevistados e a técnica de pesquisa que nos ajudou também a capturar o movimento real do objeto, sintetizamos na figura abaixo as reflexões, até então realizadas. Nosso objetivo é ajudarmos a outros pesquisadores em suas investigações. Todavia, cabe frisar que "[...] O percurso investigativo deverá ser realizado de acordo com as características [gerais] e essenciais de um [dado] objeto específico" (MASSON, 2014, p. 223).

Figura 1 - Síntese dos fundamentos da investigação



Fonte: Elaborado pelos Autores

Articulados ao instrumental metodológico/método apresentamos na próxima seção os sujeitos partícipes da investigação e, ainda, nossos procedimentos empíricos, em especial a escolha dentre alternativas pela entrevista semiestruturada como técnica de pesquisa; e, aqueles que materializam nossa aproximação com o *lócus* da pesquisa e os sujeitos entrevistados.

4.2 Procedimentos empíricos e sujeitos da pesquisa

Se retornarmos, a seção terciária da primeira seção secundária, deste capítulo, veremos que concordamos com Paulo Netto (2010) que o pesquisador deve explicitar as opções teórico-metodológicas nas quais se fundamenta e, ainda, que o êxito da investigação se ancora também na riqueza cultural de quem investiga. No entanto, a formação teórico-metodológica é também destacada pelo autor como um componente fundamental, isto é, a compreensão metodológica com uso adequado do instrumental metodológico/método, pois somente o arcabouço cultural do pesquisador não é suficiente, tampouco garantia de que a investigação será exitosa. No excerto que segue, retirado do texto: “Relendo a Teoria Marxista da História”, o autor, destaca:

> [...] nenhuma formação teórico-metodológica é garantia de êxito de investigação. Ela é um dos componentes da investigação e deve ser um componente fundamental. Não há pesquisa rica feita por sujeitos ignorante, mas só o sujeito culturalmente rico não constitui garantia para o êxito da pesquisa (Id, ibidem, p. 70).

Nesse aspecto, tanto o conhecimento cultural como a formação teórico-metodológica são importantes e, ao mesmo tempo, indissociáveis, devendo revelar, no processo de investigação, as escolhas entre alternativas realizadas pelo pesquisador, bem como sua apropriação dos conhecimentos já produzidos em torno do objeto investigado. No entanto, essa produção material e espiritual (intelectual/cultural) em torno do objeto não é a centralidade, já que, numa perspectiva ontológica de caráter histórico-social e materialista, o que guia o pesquisador e, consequentemente, rege a investigação, é o objeto, o "*ente* enquanto *ente"*, inicialmente na sua forma fenomênica, mas também a essência do ente enquanto ser, pois a pergunta inicial não é o que se conhece acerca do objeto (realidade), mas o que o objeto é na sua concreticidade e processualidade histórico-social.

Neste sentido, podemos sinalizar que qualquer que seja a dimensão teórico-metodológica conferida nessa investigação "[...] enquanto mobilização e orientação da subjetividade cognitiva, não pode, nem deve ser mais do que a indicação genérica dos passos da atividade mental na escavação das coisas, em subsunção da qual o pensamentos se realiza" (CHASIN, 2009, p. 247). Nesse sentido, o referencial nos sinalizou para a prioridade (centralidade) ontológica do objeto, o que nos impulsionou, no movimento de investigação, a "[...] capturar o *ente enquanto ente*, vale dizer, sem contaminar a *coisa* com exterioridades de qualquer origem ou natureza, incluídas as do próprio pensamento" (Id, ibidem, p. 247, grifos do autor), quer sejam do pesquisador ou dos indivíduos investigados. Nesse sentido, podemos dizer que:

> [...] Em franco contraste com as vertentes que advogam, diante da empreitada analítica, o prévio municiamento lógico ou a preliminar organização epistêmica da subjetividade – redundando sempre, ontologicamente, estranguladas e estrangulantes por seus fundamentos, comprometidos estes desde a origem pelo arrasto do critério de verdade do universo objetivo ao plano subjetivo ou das idealidades – é extremamente preciso e confortável no pensamento marxiano, a sustentação do clássico e autêntico ideal do conhecimento ontológico, pois, como já foi tematizado, para analítica marxiana a questão da possibilidade do saber é, desde logo, resolvida nessa esfera, ou seja, ontopraticamente, de modo positivo e categórico, sendo reconhecida a solução, por sua patente radicalidade, como base de toda atividade filosófica e científica (Id, ibidem, p. 247).

Nesse aspecto, como já frisamos, as questões gnosiológicas, isto é, relacionadas a uma teoria do conhecimento, estão subordinadas às questões de ordem ontopráticas, uma vez que nestas se encontram a fundamentação de toda práxis humana. No entanto, cabe destacar que "[...] se todo método pressupõe um fundamento gnosiológico, ou seja, uma teoria autônoma das faculdades humanas cognitivas, preliminarmente estabelecida, que sustente, ao menos parcialmente, a possibilidade do conhecimento" (Id, ibidem, p.88), então, como destaca Chasin

(Ibidem) não há problemas na reflexão marxiana e, por conseguinte, na abordagem ontológica de caráter histórico-social e materialista.

Nessa direção, cabe ressaltar que os pressupostos ontológicos ganharam prioridade (centralidade) e, ao mesmo tempo, foram de suma importância nessa investigação: o que está evidenciado pela prioridade ontológica da práxis docente. No entanto, fundamentados em Lima (2014, p.17), compreendemos também que:

> […] a prioridade do ontológico em relação ao gnosiológico não se coaduna com o estabelecimento prévio de um método científico e o detalhamento de todos os procedimentos de investigação a serem efetivados. Além disso, essa prioridade ontológica pode, efetivamente, implicar em mudanças radicais nos rumos da investigação e, até mesmo, incidir sobre o objeto e o objetivo vislumbrados, transformando-os. Nesse caso, somente *post festum* é possível descrever com o devido rigor e coerência o verdadeiro caminho percorrido pelo desenvolvimento da pesquisa (grifos da autora).

Diante do exposto, de que a prioridade ontológica não nos impôs a adoção de um método científico prévio, tampouco a tarefa de explicitarmos todos os procedimentos que foram adotados, pois estes poderiam sofrer alterações, assim como os objetivos e, por conseguinte, o próprio objeto de investigação, destacamos que, a nosso ver, os estudos teórico-bibliográficos e levantamento documental que fomos realizando provocaram esse (re) dimensionamento. Portanto, corroboramos com a autora que, somente *post festum,* poderíamos expor, de forma rigorosa e coerente o verdadeiro caminho trilhado.

Desse modo, no que diz respeito aos procedimentos empíricos desta investigação (ou pesquisa), cabe destacarmos que para além dos documentos oficiais levantados, a exemplo da Legislação sobre as políticas e práticas educacionais, bem como o estudo e análise dos relatórios produzidos pelos idealizadores e executores do PIBID em âmbito nacional - Relatório-DEB 2009-2014 (BRASIL, 2015); e, local - Relatórios Parcial e Final do Projeto de Pesquisa-Os impactos do PIBID na formação inicial do docente: mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período 2010-2016[66] (SOUSA, 2017; 2018); reconhecíamos "[...] a necessidade de uma escuta mais atenta e preparada para, a partir da mediação da teoria – da interlocução com as produções acadêmico-científicas sobre as temáticas envolvidas – entender melhor essa realidade" (PRAZERES, 2016, p. 42), à luz também de quem são os beneficiários direto dessa ação política do governo federal. Outra escuta importante que nos

[66] PIBIC/CNPq/FAPEMA/UFMA 2016-2017 - EDITAL PPPGI Nº 007/2016 aprovado pelo CONSEPE nº1521 em dezembro de 2016, processo nº 5647/2016-56; além deste Edital o PIBIC aprovou Relatório Parcial, como requisito para conclusão da pesquisa conforme Edital PIBID Nº 006/2017. O Relatório Final foi apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, na Universidade Federal do Maranhão, como requisito para conclusão da pesquisa conforme Edital PIBIC nº 006/2017.

conduziu a apreensão do movimento real do objeto investigado desde o início de sua implementação na UFMA foi nossa participação na "Solenidade de abertura oficial do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e do Programa Residência Pedagógica, promovidos pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA (PROEN/CAPES)"[67].

Para essa escuta selecionamos 15 (quinze) egressos dessa ação da Política Nacional de Formação de Professores que concluíram o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, entre os anos de 2012 a 2019 na UFMA; e, todos assinaram o Termo de Consentimento da Participação como Colaborador da Pesquisa (APÊNDICE B). Antes da assinatura do termo mencionado ocorreu a leitura e análise pelos entrevistados com a mediação da pesquisadora do Termo de "Consentimento Livre e Esclarecido" (APÊNDICE C), haja vista que somente de posse da assinatura do primeiro termo citado é que as entrevistas foram realizadas nos locais devidamente indicados pelos docentes trabalhadores entrevistados; todas gravadas e, posteriormente, transcritas. As entrevistas duraram entre 00:44:19 (quarenta e quatro minutos e dezenove segundos) e 01:27:42 (uma hora, vinte e sete minutos e quarenta e dois segundos); e, foram realizadas no período de junho a agosto de 2019 em São Luís/MA e na cidade do Rio de Janeiro. Consideramos as três primeiras pré-testes, pois foi no processo de investigação (ou pesquisa) que fomos (re) estruturando o "[...] roteiro pré-estabelecido e flexível, com perguntas ou tópicos que estimulam os sujeitos a falar sobre o tema, possibilitando a flexibilidade do diálogo" (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014, p. 37).

Podemos dizer que as entrevistas do tipo semiestruturada da qual lançamos mão enquanto técnica de pesquisa (ANEXO D): "[...] assume o diálogo, o depoimento dos trabalhadores" (ROSSO, 2008, p. 92) como referência empírica. Portanto, partindo desse entendimento buscamos "[...] entabular um diálogo consistente sobre a temática e fazer da interação [entre pesquisador e entrevistados] uma conversação profícua e rica em informações" Gueertz (1978 *apud* SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014, p. 38), fato que nos permitiu uma descrição analítico-reflexiva e rica de mediações que desvelam as implicações do PIBID enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores na práxis docente dos pedagogos egressos dessa ação política do governo federal.

Podemos, ainda, afirmar que esse tipo de entrevista nos possibilitou "[...] também explorar avaliações mais particulares aos trabalhadores, emissão de juízos de valor, tomadas de

[67] Essa solenidade ocorreu em 28 de junho de 2018. Para maiores informações, acessar: https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=52868

posicionamentos políticos ou avaliações e preferências subjetivas" (ROSSO, 2008, p.92) que se articulam às significações sociais produzidas historicamente sobre a formação e à docência, haja vista que estas, a nosso ver, mediatizam "[...] o reflexo do mundo pelo homem na medida em que ele tem consciência deste, isto é, na medida em que o seu reflexo do mundo se apoia na experiência da prática social e a integra" (LEONTIEV, 2004, p. 101).

No entanto, essa incorporação ou integração ocorre de forma dialética, haja vista que não existem sentidos puros, quer dizer, produzidos meramente pelos indivíduos sem que esses estejam imersos nas relações sociais histórico e socialmente determinadas, pois entendemos que são as práxis sociais, a exemplo do trabalho e das demais práxis humanas que dele emergem, que fazem com que os homens se produzam sempre de forma histórica e socialmente determinada na medida em que se afastam cada vez mais das barreiras naturais, já que "[...] No decurso da sua vida, o homem assimila as experiências das gerações precedentes; este processo realiza-se precisamente sob a forma da aquisição das significações e na medida desta aquisição." (LEONTIEV, 2004, p.101). Neste sentido, destacamos com base em Leontiev (Ibidem, p.104) que o sentido pessoal e as significações: "[...] estão intrinsicamente ligados um ao outro, mas apenas por uma relação inversa da assinalada precedentemente; ou seja, é o sentido que se exprime nas significações (como o motivo nos fins) e não a significação no sentido".

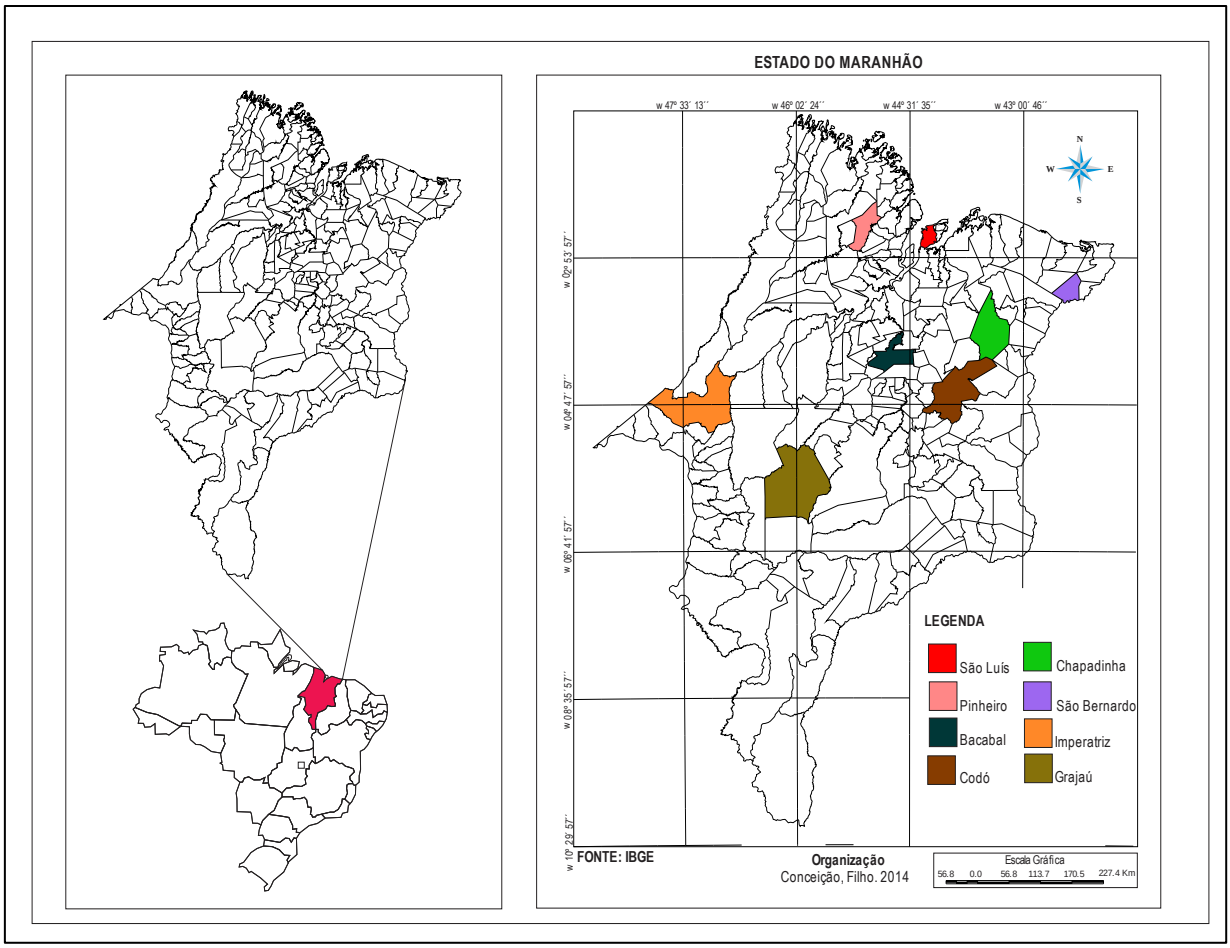
Em síntese podemos dizer que no contexto das pesquisas científicas os procedimentos (instrumentos/técnicas), a exemplo das entrevistas, são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação, etc. No entanto, não podemos confundi-los com o método, pois nada mais são do que meios dos quais lançamos mão para nos apoderarmos do objeto, já que, por método, concebemos o movimento de transpor idealmente para o pensamento o movimento real do objeto investigado (PAULO NETTO, 2011). Em relação a esses meios, como diz Paulo Netto (Ibidem, p.26, grifo do autor): "[...] *todo* pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar sua utilização".

Nesse sentido, cabe destacarmos que já explicitamos os pressupostos nos quais nos fundamentamos, com ênfase na nossa vinculação concreta ao marxismo ontológico e, especificamente, a abordagem ontológica de caráter histórico-social (PAULO NETTO, 2010; TONET, 2016a). Portanto, articulados a esse referencial teórico-metodológico e aos objetivos, tanto geral como específicos, fizemos uso dos instrumentos/técnica, tendo como referência as políticas de formação de professores, mas ao mesmo tempo, o PIBID, em especial a práxis

docente dos pedagogos como manifestação empírica dessa ação decorrente da Política Nacional de Formação de Professores.

Nesse processo de investigação (ou pesquisa) realizamos, primeiramente, junto à Coordenação do PIBID/UFMA-Ofício nº18/2017 (APÊNDICE E) levantamento para identificação dos bolsistas do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, partícipes dessa ação da Política Nacional de Formação de Professores. Essa identificação foi realizada na medida em que analisamos os formulários de inscrição correspondentes aos Editais-PIBID/PROEN (01/2010; 094/2010; 99/2012; 085/2013; 36/2014; 37/2014; 255/2014; 85/2015) para seleção dos bolsistas no âmbito da UFMA, já que o programa abrange a Cidade Universitária Dom Delgado, campus São Luís e demais *campi* do continente, quer dizer, do interior do Estado do Maranhão, com exceção do campus de Balsas que não oferta cursos de licenciatura. Podemos visualizar no mapa abaixo a localização dos municípios onde estão localizados esses *campi*, partícipes dessa ação política no Estado do Maranhão no âmbito dessa instituição federal de ensino:

Mapa 1 – Campi do Continente da Universidade Federal do Maranhão – UFMA (2010)



Fonte: PRAZERES, 2016, p.106

Considerando os aspectos mencionados, cabe dizer que nossa investigação foi desenvolvida na Cidade Universitária Dom Delgado, campus localizado no município de São Luís, na área Itaqui Bacanga, região metropolitana desse município, que possui uma área territorial de 834.785 km² com estimativa populacional, conforme previu o Censo Demográfico de 2010, de 1.073.89 para 2015 (IBGE, 2010). Este município juntamente com os municípios de Paço do Lumiar, São José de Ribamar e Raposa constituem a Ilha do Maranhão, região territorial que segundo Prazeres (2016) concentra a maior parte da economia de todo o Estado do Maranhão, já que esse processo de desenvolvimento econômico estende-se a alguns poucos municípios dos 217 (duzentos e dezessete) que compõem esse estado federativo, a exemplo de Açailândia, Imperatriz, Balsas e Caxias.

Mesmo concentrando juntamente com esses quatro municípios 51,62% da economia do Estado, o que corresponde a mais de 40% e, ao mesmo tempo, responder por um percentual de 50% dos setores da indústria, com destaque à produção de alumínio realizada pelo Consócio de Alumínio do Maranhão (ALUMAR) e também de minério pela antiga Companhia Vale do Rio Doce-CVRD), a VALE como conhecemos hoje; a capital Maranhense têm apresentado altas taxas de exclusão social (SOUSA, 2011 apud PRAZERES, 2016), haja vista que no seu processo de desenvolvimento sócio-histórico, cultural e econômico, esse processo desvela, no entendimento de Prazeres (2016, p. 74):

> [...] uma concentração da riqueza nas mãos de uma minoria da população (34% da totalidade), restando à maioria o decesso a serviços públicos essenciais como abastecimento de água, saneamento básico e coleta de lixo";
> [...] As classes dominantes, com forte poder econômico e político, impulsionaram uma expansão urbana desigual, cujo fundamento repousa em suas necessidades de circulação e deslocamento, aliadas a política habitacionais articuladas às suas preferências, causando marginalização de grande número de bairros e elitização de poucos, nas proximidades da costa litorânea.

Em relação as condições objetivas em que vivem os maranhenses, podemos também agregar a estes bens e serviços aos quais a maioria da população não tem acesso, a oferta da educação pública em suas relações com a educação como um bem privado, pois dos nossos 15 (quinze) docentes trabalhadores egressos do PIBID/UFMA/Pedagogia entrevistados, 09 (nove) exercem à docência em instituições educativas de educação básica vinculadas a rede privada de ensino; estes docentes trabalhadores deixam explícitos em seus depoimentos as desigualdades que perpassam o complexo educacional no que tange a garantia desse direito como um bem público e de qualidade socialmente referendada.

Desses docentes trabalhadores entrevistados somente 01(um) não reside atualmente no Estado do Maranhão, pois com sua aprovação em um dos Programa de Pós-Graduação

stricto sensu no Estado do Rio de Janeiro passou a residir nesse Estado da federação, onde também exerce à docência no Colégio de Aplicação (CAP)[68], vinculado a mesma instituição na qual cursa o Mestrado Acadêmico em Educação (CMAE). No que diz respeito a esse fenômeno da migração desse aluno, bem como da pesquisadora para outros estados, podemos destacar o que desvela o estudo realizado por Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015, p.18) sobre "A formação do professor da Educação Básica nos cursos de Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: relevância social e os desafios históricos" em relação a oferta desse tipo de formação no Estado do Maranhão. Segundo os autores:

> O documento do atual PNPG [2011-2020] faz um diagnóstico da situação das Pós-Graduação no Brasil, equacionando a distribuição do número de programas de pós-graduação por 100.000 habitantes, em que mostra, proporcionalmente, o Distrito Federal como o ente federativo que apresenta a maior correlação entre o número de programa/população, com índice de 3,3. **O menor índice é do Maranhão com índice de 0,3 de programas por população.** O maior número de programas, 702, está no estado de São Paulo, que também apresenta a maior concentração populacional, o que faz [com que] o seu índice seja de 1,8 programas por 100 mil habitantes.

Se retomarmos as reflexões de Prazeres (2016) sobre a realidade sócio-política e econômica da maioria dos maranhenses relacionada à produção, distribuição e, ao mesmo tempo, consumo dos bens produzidos no Estado e fora dele, vamos reafirmar com o estudo de Mendes; Mendes Segundo e Santos (2015) que em relação a produção de bens espirituais (intelectual/cultural) não é diferente, quer dizer, o acesso e a apropriação por parte dessa população dos conhecimentos historicamente produzidos, encontra-se bem distante da realidade dos outros estados da federação, o que evidencia que para a maioria dessa população lhes é negado não somente o acesso aos bens materiais, mas, sobretudo, espirituais (intelectual/cultural), ou seja, o acesso e apropriação da riqueza econômica, social e culturalmente produzida no país. Podemos dizer que esse é o contexto em que vivem e trabalham tanto os docentes trabalhadores entrevistados como a pesquisadora, portanto, esse é o lugar espaço-temporal onde encontram-se situados e determinados histórico e socialmente.

---

[68] No que tange a origem destas instituições podemos destacar que: "Os Colégios de Aplicação tem sua origem no Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, originalmente denominados Ginásios de Aplicação e vinculados às Faculdades de Filosofia. A característica comum a todos era de servir de "campo de estágio" para os licenciados, sob a orientação pedagógica do Professor da cadeira de Didática. "O corpo docente destas escolas era constituído pelos alunos do curso de Didática". [...] O Parecer do CFE 292/62, conselheiro Valnir Chagas, procurou redefinir as Escolas de Aplicação, entendendo-as como "centros de experimentação e demonstração. [...] A denominação "Ginásio de Aplicação" foi, ao longo do tempo, sendo substituída por "Escola de Aplicação", uma vez que, ao lado do Curso Ginasial, muitos deles passaram a oferecer o Curso Colegial e/ou Curso Normal e, por último, as séries iniciais do 1º Grau". Portanto, há 57 anos os CAP's fazem parte das Universidades Federais, assim como as demais unidades acadêmicas já institucionalizadas nas IFES. Disponível: https://portais.ufma.br/PortalUnidade/colun/paginas/pagina_estatica.jsf?id=547 Acesso em: 24.12.2019

Para selecionarmos esses docentes trabalhadores entrevistados analisamos um total de 152 (cento e cinquenta e duas) fichas cadastrais, pois tínhamos como objetivo identificarmos as fichas cadastrais dos bolsistas egressos partícipes da pesquisa institucional supracitada, pois partimos dos resultados já obtidos com esse projeto de pesquisa que tinha como objetivo mapear os egressos do PIBID, compreendendo o período de 2010-2016 do campus São Luís - Cidade Universitária Dom Delgado por Centro Acadêmico. No quadro que segue evidenciamos as licenciaturas beneficiadas nesse campus, o número de bolsistas, por gênero e Centro Acadêmico (Centro de Ciências Exatas e Tecnologias - CCET; Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS; Centro de Ciências Sociais - CCSO; Centro de Ciências Humanas - CCH), bem como o número de egressos com dois anos de permanência no programa, conforme compilação dos resultados parciais que foram sendo publicados[69]:

Quadro 3 – Bolsistas da UFMA campus São Luís - Cidade Universitária Dom Delgado por Centro Acadêmico de 2010-2016

Centros	Licenciaturas	Nº total de bolsistas	Bolsistas com dois anos	Gênero	
				M	F
CCET	Física	73	30	20	10
	Matemática	81	26	16	10
	Química	88	31	10	21
CCBS	Biologia	62	30	8	22
	Educação Física	35	9	2	7
CCSO	Pedagogia	81	34	4	30
CCH	Artes	65	33	13	20
	Ciências Sociais	73	28	6	22
	Filosofia	98	27	9	18
	Geografia	73	37	18	19
	História	80	34	18	16
	Interdisciplinar	34	13	2	11
	Letras	59	33	6	27
	Música	32	12	8	4
	Teatro	32	9	6	3
TOTAL	-	966	386	146	240

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados parciais da pesquisa: Os impactos do PIBID na formação inicial do docente: mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período 2010-2016

[69] As comunicações orais (Propostas Individuais) da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas sobre o PIBID/UFMA encontram-se disponíveis em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/anais-joinpp-2017.html; As comunicações orais apresentadas na II Jornada Científica do CCSO também relacionada ao programa estão disponíveis em: https://jornadaccso.wixsite.com/jornadaccso/anais.

Considerando os níveis e etapas priorizadas pelo programa, podemos organizar essas grandes áreas de conhecimento, da seguinte forma: I – Linguagens: Artes, Letras, Música, Teatro, Educação Física; II – Matemática; III – Ciências da Natureza: Biologia; Física; Química; IV Ciências Humanas: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia; História e Pedagogia. Desses cursos de Licenciatura Plena, somente a graduação em Pedagogia, licenciatura, forma para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, envolvendo formação para atuação em creches e pré-escola; portanto, nível e etapa em que atuam nossos entrevistados. As demais formam para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dos 15 (quinze) subprojetos desenvolvidos no âmbito deste campus, um tem caráter interdisciplinar[70], o que exige segundo a literatura, a articulação entre diferentes áreas de conhecimento.

Na Cidade Universitária Dom Delgado, campus São Luís - os dados da pesquisa em referência evidenciam um total de 966 (novecentos e sessenta e seis) alunos beneficiados. Desse total, 386 (trezentos e oitenta e seis) são egressos e deste quantitativo 146 (cento e quarenta e seis) são do sexo feminino e 240 (duzentos e quarenta) do sexo masculino. Dos 81 (oitenta e um) bolsistas do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, foco de nossa investigação, 34 (trinta e quatro) correspondem ao total de egressos desse curso, conforme discriminado no quadro abaixo:

Quadro 4 - Egressos do PIBID/UFMA/ Pedagogia campus São Luís - Cidade Universitária Dom Delgado com atuação na Educação Básica por esfera educativa.

Atuação na carreira do Magistério - esfera educativa em que exerce à docência							
Amostragem	**Devolutivas da Amostragem**	**Respondidos**	**Sem resposta**	**NTA**	**Quantitativo por esfera educativa**		
					Públicas	**Particulares**	**Públicas e/ou particulares**
34	24	16	07	01	07	08	01
34	24						

Fonte: Elaborado pelos autores com base no banco de dados da pesquisa - Edital PIBIC nº 006/2017- período 2010-2016)

Considerando a amostra da pesquisa já referendada dos 34 (trinta e quatro) que receberam o questionário (Anexo A) enviado, por e-mail, com um total de 41 (quarenta e um) itens/questionamentos, 24 (vinte e quatro) fizeram a devolutiva. Dentre os itens/questionamentos um estava relacionado a atuação na carreira do Magistério e, ao mesmo

[70] Uma reflexão sobre esse nível de integração na perspectiva da ontologia marxiano-lukacsiana encontra-se em Tonet (2016, especialmente no capítulo nono) na sua obra: Educação contra o capital.

tempo, a identificação da esfera educativa em que atuam: se pública ou privada. Dos (24) alunos, 16 (dezesseis) enviaram com esse item respondido; 07 (sete) não responderam e 01(um) destacou não trabalhar no complexo da Educação, o que perfaz um total de 24 (vinte e quatro). Dos 16 (dezesseis), 07 (sete) atuam na esfera pública; 08 (oito) na privada e somente 01(um) destacou atuar nas duas esferas educativas. Ainda de acordo com dados da pesquisa mencionada do total de 386 (trezentos e oitenta e seis) egressos desse campos somente 289 (duzentos e oitenta e nove), permaneceram por mais de 02 (dois) anos no programa, sendo 75 (setenta e cinco) do CCET; 39 (trinta e nove) do CCBS; 144(cento e quarenta e quatro) CCH e 31 (trinta e um) do CCSO (SOUZA, 2018).

Com base nos dados da pesquisa institucional, inicialmente, optamos por realizar entrevistas com 07 (sete) dos 16 (dezesseis) egressos com atuação na rede pública de ensino, uma vez que o referido programa visa segundo, a Portaria (nº 96 de 18 de julho de 2013) que o Regulamenta: "[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2013). No entanto, ampliamos a amostra com o objetivo de apreendermos o movimento de inclusão/exclusão desses docentes trabalhadores do mundo do trabalho[71], escolha que se evidenciou no processo da investigação (ou pesquisa). Logo, entramos em contato com os 24 (vinte e quatro) pedagogos partícipes da pesquisa institucional por telefone, e-mails e redes sociais, ou seja, consideramos a totalidade da amostragem da pesquisa em referência.

Dos 24 (vinte e quatro) obtivemos retorno de 22 (vinte e dois), porém não realizamos a entrevista com 02 (dois) docentes devido a incompatibilidade de horários e atividades; 01 (um) constatamos que faz parte da corporação da Polícia Militar do Estado do Maranhão, exercendo atividades relacionadas à docência, esporadicamente, inclusive junto a corporação da qual faz parte; 02 (dois) constatamos que estão na área da educação, mas desenvolvendo atividades em instituições não-formais de ensino, sendo que 01 (um) possui um espaço próprio e oferta reforço escolar e, se autodenomina "empresária do ramo educacional"; o outro atua em um "Núcleo de Educação Social" que também oferta acompanhamento escolar da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental e cursos profissionalizantes; 01

[71] Ao fazermos uso desta expressão, cabe destacarmos a sua distinção em relação ao termo comumente utilizado: mercado de trabalho. Na perspectiva de Santos at el (2017, p. 22) esta segunda expressão "[...] não tem como abarcar o trabalho em sua função ontológica básica para a sociedade. A nosso ver, essa confusão apenas pode obscurecer e dificultar o real entendimento da problemática"

(um) por questões particulares não quis participar da pesquisa; os demais que complementariam os 24 (vinte e quatro) contactados, não obtivemos retorno.

Dentre os docentes contactados estão aqueles 07 (sete) egressos que, na época da pesquisa institucional, não sinalizaram no questionário se estavam exercendo à docência, pois não identificaram a esfera em que atuavam. Sobre esses egressos constatamos que 01 (um), encontra-se na cidade do Rio de janeiro cursando o Mestrado em Educação e atuando em um CAP da rede federal de ensino, após se submeter a Processo Seletivo Simplificado para Professor Substituto como já mencionamos; 01 (um) encontra-se desenvolvendo sua práxis profissional como pedagogo (Técnico em Assuntos Educacionais) na UFMA, após aprovação em Concurso Público para a Carreira do Magistério Superior e atua em um dos *campi* do continente; 02 (dois) foram aprovados em Concursos Públicos para a Carreira do Magistério da Educação Básica nos municípios de São Luís e São José de Ribamar; 02 (dois) encontram-se atuando na rede privada de ensino, após análise de currículo, processo seletivo e aproveitamento de Estágios Não-Obrigatórios; 01 (um) não se encontra entre os entrevistados devido a incompatibilidade de horário e atividade como já destacamos, mas obteve aprovação em concurso Público para a Carreira do Magistério na Educação Básica Municipal de São Luís.

Apesar desses achados, como já citamos, dos 15 (quinze) colaboradores da pesquisa somente 06 (seis) no período da coleta dos dados, ou seja, de realização das entrevistas, isto é, de junho a agosto de 2019 estavam atuando na esfera pública, sendo 04 (quatro) nas instituições de educação básica de ensino da rede municipal, 01 (um) em uma instituição de educação básica de ensino federal e 01 (um) em uma IES federal; os demais, ou seja, 09 (nove) encontram-se na rede privada de ensino. Sobre essa questão, quando solicitado a identificar o espaço de atuação profissional um dos docentes entrevistados ressaltou:

> [...]o nincho? É educação privada. É privada, então, como eu sempre falava durante a graduação, que às vezes, principalmente em uma disciplina que a gente teve que foi a avaliação, eu sempre questionava porque a gente não tinha avaliação do estudante, mas sim a avaliação institucional. A nossa primeira oportunidade, digamos assim, quando a gente sai da universidade, quem não passa em concurso logo de cara que é uma benção, para muitos que querem estabilidade financeira e profissional, a nossa primeira oportunidade é o mercado de educação privada; a gente começa por ai; até hoje eu estou na educação privada, no ensino particular mesmo (Ex-bolsista 04 – IEEBP)

Como podemos apreender desse depoimento o entrevistado sinaliza que a inserção no ensino privado manifesta-se como a primeira oportunidade; destaca ainda que passar em concurso público com garantia de estabilidade financeira e profissional é uma bênção, ou seja,

atribui de certa forma aos "deuses" a aprovação, bem como o direito ao trabalho de desenvolver uma práxis profissional que possa garantir a própria sobrevivência.

Nessa direção, podemos inferir, ainda, que um dos objetivos dessa ação política é o de contribuir com a qualidade da educação pública brasileira pela via dessa ação política e, isso, pode efetivamente não se concretizar, pois entendemos que esse objetivo também só será alcançado com a inserção destes docentes na condição de trabalhadores efetivados nas redes públicas de ensino, pois como constataram Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015) na realidade cearense "[...] os professores não concursados são a maioria do quadro docente, dividindo-se em vários categorias de trabalho precarizado: temporários, bolsistas e participantes do *Programa mais Educação*[72]" (p.11, grifo dos autores); situações também vivenciadas pelos professores maranhenses e, em particular, por (02) dos docentes entrevistados que deram destaque a participação também no Programa Mais Educação que, a nosso ver, assim como o PIBID têm como direcionamento "[...] fazer cumprir a meta da universalidade do ensino básico do Programa de Educação para Todos" (FELIX, 2012, p. 73), tendo como foco a formação dos professores. Podemos dizer, ainda, que essa condição precarizada da práxis docente antecede e, ao mesmo tempo, estende-se depois que os licenciandos concluem seus cursos de graduação, já que o desemprego crônico é uma consequência da crise estrutural do capital que tem reverberado no complexo também da educação (PANIAGO, 2012; MAIA FILHO; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2016).

Nesse processo perguntamos também para os nossos entrevistados como gostariam de ser identificados na tese, já que pretendíamos verificar se fariam alguma objeção se os identificássemos pelos próprios nomes. Sobre esse aspecto destacamos o depoimento de um dos nossos entrevistados: "[...] não tenho constrangimento que meu nome seja publicado, entendo [que] o projeto trouxe benefícios para mim, acho que [é] algo que até garante de certa forma, o reconhecimento daquilo que o projeto fez pela formação de docentes em um período" (Ex-bolsista 01- IEEBP). No entanto, para garantir o anonimato optamos pela sugestão de outro docente que cita o próprio nome, mas acrescenta: pode ser "[...] ex-discente, ex-bolsista" (Ex-bolsista 09-IEEBP).

[72] Segundo Félix (2012, p. 85-86): "[...] O Programa Mais Educação foi instituído através das portarias normativas e interministeriais nº 17 e 19, publicadas em abril de 2007, mas só começa a ganhar corpo concretamente no cenário das escolas brasileiras, a partir do ano de 2008. Com o desenvolvimento desse programa nas escolas do país, assistimos o desenrolar dessa política educacional de promoção da melhoria da qualidade da educação básica através da promoção 86 da educação integral, pautada nos princípios de assistência social e proteção integral de crianças e jovens".

Ainda sobre essa questão da identificação dos sujeitos partícipes da investigação, acrescentamos à nomenclatura “ex-bolsistas” as siglas: IEEBPM e IEEBPF para os docentes que atuam nas instituições educativa de educação básica pública municipal e federal respectivamente; e, IEEBP- para aqueles que atuam nas instituições educativas de educação básica privada. No que tange a identificação das instituições somente (01) um docente trabalhador da rede privada não quis mencionar o nome da instituição, quer dizer, identificá-la durante a entrevista; aqueles que identificaram a instituição somente (01) pediu que não a identificássemos na tese. Optamos em garantir também o anonimato das instituições educativas de educação básica.

Nesse sentido, vale destacar que não tínhamos com essa categorização, nem mesmo quando do início da investigação, o objetivo de realizar uma análise comparativa da práxis docente destes trabalhadores por atuarem em distintas esferas educativas, ou seja, públicas e privadas de ensino. No entanto no decorrer do processo de investigação realizamos algumas leituras relacionadas a essa questão tão bem colocada por alguns pesquisadores marxistas, pois reconhecemos que no âmbito dessa teoria social existe um debate em torno da práxis profissional dos docentes trabalhadores quando realizada na esfera pública ou privada de ensino, conforme já situamos na seção terciária deste capítulo, sobretudo no que tange a tese da defesa da proletarização ou não desses trabalhadores da educação. (BERTOLDO; SANTOS, 2012)

Também constituiu uma de nossas preocupações confirmar dados referentes ao tempo/espaço de participação no programa, portanto verificamos que a maioria dos nossos entrevistados ultrapassou o tempo de 02 (dois) anos de participação, conforme previsto na Portaria nº 096 que em seu Art. 28 dispõe sobre o tempo de permanência do bolsista no programa: a duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão; e, acrescenta no inciso II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses prorrogáveis por igual período. Após a conclusão de um ciclo de (02) dois anos alguns licenciandos se submeteram ao processo de seleção no âmbito da instituição, como podemos verificar no destaque feito por um dos docentes trabalhadores entrevistados: “[...] eu participei da seletiva duas vezes; fechou aquela primeira fase; fiz de novo e entrei; depois foi para continuar ali, porque era muito bom está ali participando; me sentia muito útil, me sentia mesmo dentro da educação” (Ex-bolsista 04 - IEEBP).

No que tange a formação acadêmica somente 01 (um) dos docentes trabalhadores entrevistados possui outra graduação. Formado também em Turismo pela UFMA esse docente trabalhador destaca a importância do PIBIB, bem como de outras políticas educacionais no

âmbito das universidades: "[...] é importantíssimo não só o PIBID como o PIBIC; a empresa júnior[73], todos esses projetos, programas que auxiliam o estudante a conhecer a realidade, a ter contato maior com a futura profissão que vai exercer" (Ex-bolsista 02 – IEEBPM). Ainda relacionado à formação acadêmico-profissional desses docentes trabalhadores entrevistados, dos 15 (quinze) somente um encontra-se cursando Pós-Graduação *stricto sensu* na área da Educação; 13 (treze) possuem formação *lato sensu* na mesma área, mas com ênfases distintas; somente 01 (um) continua apenas graduado; no entanto, foi enfático quanto ao interesse em continuar seu processo de formação, haja vista reconhecer a necessidade e exigência posta pelo mercado de trabalho, pois a formação na acepção do entrevistado é condição *sine qua non* para que mantenha-se empregado. Outros apresentam até mais de dois cursos de natureza *lato sensu*, visto que esse mercado de cursos tornou-se rentável ao capital.

No que tange a experiência profissional na Educação Básica há uma variação, pois as experiências estão situadas entre 05 (cinco) meses a 08 (oito) anos de atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A maioria desses docentes trabalhadores já adentram a universidade na condição de trabalhadores, quer da área da educação ou outras sem relação com o curso de graduação, o que evidencia as condições precárias em que vive a maioria, sobretudo do curso noturno como nossos entrevistados, experiência também vivida pela pesquisadora. Outro aspecto importante a ser destacado é que não consideramos experiências relacionadas aos Estágios Obrigatórios e Não-Obrigatórios e, ainda, aquelas vivenciadas como bolsistas em outros programas do governo federal.

A partir da exposição desses elementos e da análise dos depoimentos desses pedagogos em relação ao PIBID e as implicações deste programa na práxis docente desses trabalhadores consideramos que a investigação desenvolvida amplia os resultados que a instituição formadora já tem em seu banco de dados, uma vez que, além do referido mapeamento, torna-se relevante apreendermos como os egressos dessa ação política desenvolvem sua práxis social e profissional, já na condição de trabalhadores da Educação Básica, nas redes pública e privada de ensino, já que um dos objetivos do programa é incentivar e fomentar "[...] a opção pela carreira docente, integrando teoria e prática, aproximando universidades e escolas públicas e contribuindo para elevar a qualidade da formação" (MENDONÇA, 2016, p. 92).

[73] Segundo consta no sitio da UFMA, a empresa júnior denominada de Labotur criada em 7 de julho de 1994 nesta instituição "[...] é uma empresa júnior e um laboratório de estágio, o que é vantajoso, já que possibilita aos alunos aplicar os seus conhecimentos apreendidos na vida acadêmica" Disponível em: https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id=43865 Acesso em: 23.12.2019

Neste sentido, importante se fez desvelarmos após esse período de inserção nessa ação política e, por conseguinte, no contexto das instituições educativas de educação básica, se a docência, como práxis social e profissional pela mediação dessa ação política ensejou "[...] uma formação apenas para atender ao mercado de trabalho e preterem a formação humana"(SILVA; BRADO; BANDEIRA, 2017, p. 116-117); e, se a inserção dos mesmos, como bolsistas de iniciação à docência nas escolas públicas de ensino, possibilitou uma maior consciência de classe e profissional ou se os desestimulou em relação ao exercício do magistério (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015). Nesse aspecto, consideramos, fundamentados em Mendes, Mendes Segundo e Santos (2014, p. 11-12), que:

> Quando o professor se compreende como condicionado por elementos e impulsos contraditórios, consegue, dentro das circunstâncias, negar a imposição de políticas educacionais e a linearidade da dinâmica escolar, desvendando a estrutura socioeconômica cujos interesses se expressam em macro e micro políticas**,** tornando-se sujeitos históricos do processo educativo escolar – reais atores de desconstruções e construções de tramas.

Fundamentados nesses autores, partimos da compreensão de que os trabalhadores, em especial os egressos dessa política, sujeitos de nossa investigação, são indivíduos históricos e sociais, que se apropriam da produção historicamente acumulada e, ao mesmo tempo, constroem conhecimentos, habilidades e comportamentos que os possibilitam, muitas vezes analisarem a articulação entre os níveis macro e micro, por meio do desvelamento das contradições expressas pelas políticas implementadas nesses níveis de ação.

Entendemos que esse movimento somente pode se efetivar desde que esses egressos, na condição de trabalhadores da educação, compreendem os antagonismos assente na relação capital-trabalho, ou seja, desde que consigam se apropriar das contradições dessa estrutura sócio-econômica, cujos interesses se expressam nestas políticas, independente dos níveis em que são implementadas. Por isso, consideramos importante, também, desvelarmos o poder potencial de que possuem ou não esses trabalhadores em tempos de crise não mais de caráter cíclico, mas estrutural, de subverter, sobretudo as diretrizes político-pedagógicas impostas pelo contexto político-econômico, consequentemente, pelo Estado. Seguimos, portanto, com as reflexões onto-críticas acerca do PIBID e de suas implicações na práxis docente dos pedagogos.

5 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA PRÁXIS DOCENTE DOS PEDAGOGOS EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

Neste capítulo, buscamos analisar o PIBID e suas implicações na práxis docente dos ex-pibidianos licenciados em Pedagogia, aferindo a materialidade de seus princípios, fundamentos e objetivos, bem como sua função no contexto das políticas de formação de professores. Na esteia desse objetivo, seguimos guiados pelo questionamento: no contexto das políticas de formação para a docência, quais as implicações do PIBID na práxis docente dos ex-pibidianos licenciados em Pedagogia? Para respondermos a essa pergunta e, por conseguinte, alcançarmos o objetivo mencionado nosso desafio foi articular a investigação empírica às concepções teórico-metodológicas escolhidas entre alternativas para análise do objeto. Portanto, nossa preocupação ancorou-se na compreensão de que "[...] É preciso estar atento, pois muitas pesquisas são pobres e precárias, não apenas pela escolha de uma técnica errada, mas pelo mais completo empirismo ou teoricismo" (MINAYO, 2013, 352).

Portanto, na organização e sistematização deste capítulo nos desafiamos a articular o método de investigação ao de exposição materializados mediante leitura e análise de produções acadêmico-científicas por nós estudadas sobre a Teoria Social Marxiana na perspectiva da Ontologia recuperada por Lukács (2013); ao quadro hordieno da crise do capital cotejado pelas contradições imanentes às reformas implementadas no complexo da educação, em especial aquelas direcionadas à formação de professores para o efetivo exercício da docência na Educação Básica, particularmente, aos pedagogos no contexto da educação brasileira.

De modo geral, buscamos realizar com esse movimento a conexão entre a teoria, entendida por nós como abstração das determinações gerais e universais do movimento real do próprio objeto; e à prática, lugar onde essa teoria se constrói e verdadeiramente se efetiva. Ou seja, a teoria como os dados apreendidos da realidade a serem transpostos ao pensamento como movimento ideal do movimento real do objeto (PAULO NETTO, 2010). E, especificamente, refletir sobre as implicações do PIBID na práxis docente dos pedagogos pela mediação das contradições imanentes às políticas e práticas educacionais que se materializaram mediante a implementação de um conjunto de "ações, programas e projetos" desenvolvidos na área da educação e, por conseguinte, no campo da formação de professores e pedagogos.

Para tanto, realizamos uma investigação empírica fundamentados numa concepção dialética, histórica e materialista da práxis docente enquanto um complexo parcial que constitui uma totalidade social maior, isto é, como um complexo de complexos, articulados a uma

abordagem ontológica de caráter histórico-social e materialista do processo de formação/educação humana, quer dizer, ancorados na perspectiva da crítica onto-marxista. Nesse processo investigativo não perdemos de vista a centralidade do objeto, escolha entre alternativas, que nos exigiu uma articulação rigorosa, radical e de conjunto (SAVIANI, 2008; 2013) dos estudos realizados com os dados empíricos; sobretudo no que diz respeito a articulação com as categorias enquanto itinerários teórico-metodológicos de análise (TONET, 2002).

Cabe ressaltarmos que as reflexões e críticas que buscamos realizar foram mediadas pela leitura imanente dos clássicos e autores contemporâneos que tomam como objeto de investigação o complexo do trabalho como primeira práxis social e humana, portanto, como categoria fundante do mundo dos homens subsumido no atual contexto pela relação entre capital-trabalho. Nesse interim também apreendemos desses estudos a necessidade de analisarmos as implicações do PIBID na práxis docente dos pedagogos, a partir do pressuposto de que "[...] A práxis envolve o trabalho, que na verdade, é o seu modelo - mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas" (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 55).

Neste sentido, salientamos que o trabalho não esgota o processo de desenvolvimento do ser social, o que demanda a necessidade desses e de outros complexos como a formação humana, a educação e à docência, dentre outros; porém entendemos que não há rupturas entre o complexo do trabalho e estas formas mais "desenvolvidas" de ser, mas sim a existência de uma relação recíproca, uma dependência ontológica e uma autonomia relativamente estabelecida entre este e àqueles, haja vista que no processo de reprodução social esses diferentes complexos possuem natureza e, ao mesmo tempo, especificidades distintas a que se atribui certo grau de importância no processo constante de autoconstrução do ser social.

Considerando esse complexo de complexos e suas articulações com as categorias empíricas ou operacionais (MINAYO, 2013) abstraídas das entrevistas apreendidas também como formas de ser, determinações da existência humana (MARX, 2013), buscamos analisar as implicações do PIBID na práxis docente dos pedagogos em articulação com a totalidade social, a partir das múltiplas determinações que circunscrevem essa práxis social e profissional em seu movimento real, ou seja, na sua processualidade histórico-social em meio às suas contradições. Isto porque, a compreensão de sua concreticidade no contexto da sociabilidade capitalista, regida pela lógica do capital em crise, não mais cíclicas, mas de caráter estrutural (MÉSZÁROS, 1997; 2002) nos exigiu, fundamentados nessas formas mais complexas do ser, a construção de um movimento analítico-reflexivo em articulação com o complexo do trabalho e da economia que impõem mudanças ao complexo da educação, já que:

> A formação de professores para o ensino fundamental passou a ocupar um lugar de destaque na reforma educacional tanto para formar um profissional/intelectual de novo tipo, necessário ao novo projeto de sociabilidade do capital, quanto para difundir a nova forma de ser, pensar e agir desde os primeiros anos de escolaridade (AGUIAR, 2012, p. 26)

Nesse aspecto, cabe ressaltarmos que, historicamente, os pedagogos têm assumido dentre as suas funções o papel de formar/educar no contexto da sociabilidade capitalista os indivíduos desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que na totalidade dos cursos de licenciatura, grau acadêmico destinado à formação de professores, o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tem assumido a formação/educação dos trabalhadores para a docência nos anos iniciais do Ensino fundamental e na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (SAVIANI, 2009a; 2008). Por isso, a formação/educação desse docente trabalhador em tempos de crise estrutural do capital, no contexto das reformas e políticas educacionais implementadas, também tornou-se objeto de preocupações dos organismos multilaterais, políticos, associações dentre outras organizações de caráter privado-mercantil, já que os Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, tornaram-se "[...] estratégicos para todos os países, em especial para as nações emergentes (RIBEIRO; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2015, p. 79), a exemplo do Brasil.

Neste sentido, há de se destacar a importância de entendermos, em tempos de crise do capital que reverbera no complexo da Educação e, por conseguinte, na docência; as implicações do PIBID na práxis dos pedagogos, sem perdermos de vista o contexto das reformas educacionais implementadas no âmbito da formação de professores, pois enquanto política de iniciação à docência do governo federal, esta ação tem como finalidade principal no âmbito das IES fomentar a iniciação à docência, por meio da valorização da carreira do Magistério aperfeiçoando-a no contexto das licenciaturas (BRASIL, 2013). Logo, na superação da velha problemática da (des)articulação entre teoria-prática, trabalho manual-intelectual, ou seja, entre a formação e a docência para a Educação Básica.

Destarte, ao partimos desses pressupostos onto-históricos estamos buscando nos distanciar e, ao mesmo tempo, problematizar os debates de viés pós-modernos e neoliberais sobre a formação e à docência no âmbito das políticas de formação de professores e pedagogos, uma vez que "[...] É bem provável que a formação do educador juntamente com as políticas educacionais, estejam entre as temáticas mais debatidas da área da educação" (OSSO, 2011, p. 58). Todavia, não pretendemos inventar algo novo, tampouco, dizer aquilo que ainda não se tenha dito, analisado ou refletido criticamente sobre a formação e a docência, quer dizer, em torno da produção científico-acadêmica já existente; mas pretendemos tão-somente (re)colocar

o debate em torno dessa problemática à luz da ontologia materialista histórico-dialética, considerando o que já foi dito, escrito e produzido, pois entendemos que a preocupação com a formação para a docência e, ainda, com quem forma; e, de que modo a classe trabalhadora tem sido formada/educada[74] não é preocupação recente, já que essa problemática tem feito parte do processo de desenvolvimento histórico e social do complexo da educação, sobretudo no sentido estrito, quer dizer, da educação escolar nas sociedades de classes (Id, ibidem).

Desse modo, ao considerarmos o movimento histórico e social ocorridos tanto nos campos da História da Educação como da Política Educacional, complexos parciais que constituem o complexo da educação em articulação com outros de igual importância, acreditamos que o contexto hordieno de crise e de reformas nos impõe o contínuo estudo sobre a formação para a docência enquanto práxis social e humana, haja vista que ensinar é um ato teleológico secundário, que exige também uma prévia ideação das atividades, operações e ações[75] que constituem essa práxis social e profissional enquanto ação educativa intencional e sistemática que materializa-se na mediada em que as atividades de aprendizagem impulsionam o desenvolvimento dos homens em suas relações com outros homens (LEONTIEV, 2004); e, ao mesmo tempo, é um ato político**,** já que exige o entendimento de que a educação na sua forma escolar "[...] enquanto síntese de múltiplas determinações serve também aos interesses de classe" (CARVALHO, MARTINS, 2017, p.175). Nessa direção aferimos que:

> [...] a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para a atuação profissional, mas precisa ir além. Este ir além significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar (Id, Ibidem, p.179)

Podemos dizer que a preparação técnica, ou seja, a centralidade nos elementos didáticos-pedagógicos ou no próprio complexo do qual estes elementos são parte constitutivas e, ao mesmo tempo, se constituem por materializarem a totalidade desta práxis social e profissional que é a docência, a nosso ver, não garante uma formação sólida para a classe trabalhadora, já que são insuficientes para que apreendam seus avanços e limites em relação às contradições oriundas da relação capitalista assente na contradição entre capital-trabalho,

[74]Na perspectiva de Júnior Marinho (2013, p.89 apud GATTI; BARRETO, 2009): "[...] cresceu o número de docentes que se intitulam entre o "grupo das minorias", ou seja, de negros, pardos e/ou indígenas nas primeiras séries do ensino fundamental e na educação infantil. Percebeu-se, contudo, que para lecionar nesses níveis da educação básica, exige-se um grau de escolarização mais baixo, enquadrando, portanto, essa minoria, entre os educadores com menor nível de formação acadêmica".

[75]Categorias que empregamos fundamentados na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004)

relação esta que historicamente implica em transformações não somente no campo da formação para a docência como práxis social e profissional, mas no complexo educacional na sua totalidade.

Desta forma, reafirmamos fundamentadas nas leituras imanentes dos clássicos e autores contemporâneos nos quais nos ancoramos que a categoria trabalho, no seu sentido ontológico na contemporaneidade não se constitui fundamento ontológico da docência, enquanto complexo fundado; tampouco tem se articulado à sua compreensão no sentido abstrato, uma vez que "[...] a categoria trabalho, no que diz respeito ao professor, teve seus sentido esvaziado, sendo substituída por outras conotações, tais como atividades, tarefa docente, ou substituída pelas categorias de prática, prática reflexiva Barreto (2004; FREITAS, 2003 *apud* AGUIAR, 2012, p. 26), dentre outras de igual teor, o que pode se constituir em limite ao entendimento dos professores e pedagogos em torno da práxis social e profissional que desenvolvem em suas relações com a totalidade social em tempos de crise estrutural do capital.

Guiados por essas reflexões teórico-metodológicas e, ao mesmo tempo, pela pesquisa teórico-bibliográfica e documental, em articulação com a pesquisa empírica, tendo como uma de nossas mediações os depoimentos abstraídos das entrevistas realizadas com os ex-pibidianos docentes trabalhadores da Educação Básica, expomos o movimento analítico-reflexivo empreendido que materializa, a nosso ver, a gênese, desenvolvimento e contradições desta ação política do governo federal nas instituições de ensino superior desenvolvida em parceria com as instituições educativas de educação básica de ensino, bem como algumas de suas implicações na práxis docente dos pedagogos, conforme demonstramos nas subseções a seguir. Inicialmente, caracterizamos e contextualizamos a implementação desta ação política no âmbito de uma instituição federal de ensino; depois desvelamos suas implicações na práxis docente dos ex-pibidianos:

5.1 PIBID: caracterização e contextualização de sua implementação em uma instituição federal de ensino

As "ações, programas e projetos" que constituem a Política Nacional de Formação de Professores na sua totalidade, emergiram dos acordos firmamos em conferências, fóruns e reuniões mundiais que desdobraram-se nos países em desenvolvimento em políticas e práticas implementadas pelo Estado sob a coordenação dos organismos multilaterais e internacionais representados, particularmente, pelo Banco Mundial. Nesses países, inclusive no Brasil:

> […] o Banco Mundial, representado pela Unesco, através da Declaração de Jomtien, passa a monitorar e influenciar a educação mundial em todas as suas dimensões, desde a problemática da formação docente, da condução didático-pedagógica da sala de aula, até a formulação de políticas educacionais centradas na autogestão, descentralização e financiamento da educação (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p.107)

Como podemos apreender, no contexto das reformas educacionais implementadas nos países em desenvolvimento o BM passa a monitorar e influenciar as várias dimensões que constituem o complexo educacional a nível mundial, em especial nesses países. Ao colocarem a educação no centro do debate e, ao mesmo tempo, a função deste complexo em tempos de crise do capital, como sendo o de minimizar, por que não dizermos, erradicar problemas socioculturais, políticos e econômicos, passam a monitorar e, concomitantemente, a influenciar a elaboração e o desenvolvimento de políticas e práticas, que envolvem desde a gestão dos sistemas de educação às práticas sociais e profissionais dos professores materializadas na condução didático-pedagógica na sala de aula e na escola. É nesse contexto que a educação Básica e, por conseguinte, a formação para a docência ganha centralidade, uma vez que a este trabalhador atribui-se "[...] a tarefa de cooperar com as reformas educacionais" (Id, ibidem, p.107) implementadas, sobretudo garantindo o êxito destas.

Podemos dizer que as políticas e práticas implementadas no contexto das reformas educacionais trazem subjacente diretrizes político-pedagógicas elaboradas nas conferências, fóruns e reuniões mundiais, consubstanciadas em declarações e relatórios[76], organizadas pelos organismos multilaterais e internacionais que diretamente implicaram no campo da formação e da docência, pois nesse contexto dever-se-ia priorizar "[...] estratégias de aperfeiçoamento, de recrutamento, dos programas de formação, do estatuto social e das condições de trabalho docente" (Id, ibidem , p. 112); exceto a declaração do Milênio que originária do fórum em Dakar[77] não apresentou "[…] em nenhum momento preocupação com relação ao quadro do corpo docente, seja na capacitação profissional ou nas condições ou remuneração de seu trabalho" (Id, ibidem, 116). Mas o conjunto desses documentos originários desses movimentos mundiais em prol da Educação para Todos (EPT), evidenciam, a nosso ver, que:

> [...] existe a pública convocação dos professores para preencherem as lacunas deixadas pela política pública da educação, devendo agir com compromisso na

[76] A exemplo do relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, também conhecido como Relatório Jacques Delors (1991).

[77] Erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; Promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; Reduzir a mortalidade infantil; Melhorar a saúde materna; Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; Garantir a sustentabilidade ambiental e Estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento. Disponível em: http://www.institutoatkwhh.org.br/compendio/?q=node/19. Acesso em: 24.11.2019

> superação dos problemas e corrigir as graves disfunções da sociedade capitalista, reconstruindo, dessa forma, os elementos indispensáveis à vida societal e às relações interpessoais, estas últimas centradas no cultivo de valores éticos e morais (Id, ibidem, 117-118).

Com a convocação dos professores publicizada objetiva-se pela mediação da educação, alcançar objetivos que fogem do escopo desse complexo social e, consequentemente, da especificidade dessa práxis profissional. É nesse cenário que destacamos a intervenção no campo da formação de professores desses organismos multilaterais e internacionais, uma vez que "[...] o PDE prevê que o compromisso da União no que se refere a formação dos professores da educação básica possa ser materializado por meio do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docê*ncia" (MACEDO, 2017, p.209, grifos da autora) que, dentre suas finalidades, também incentiva escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas dos processos de formação de professores, uma vez que professores em efetivo exercício assumem no âmbitos das redes de ensino e, por conseguinte, das licenciaturas, o papel de co-formadores dos futuros professores, o que nos permite inferir que essa finalidade coaduna com os princípios e preceitos mencionados, uma vez que "[...] o PDE atrela-se intimamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" (JIMENEZ, 2010, p.21). No entanto, a implementação dessa ação política do governo federal, segundo Mendes; Mendes Segundo e Santos (2015, p. 12):

> [...] ocorre num cenário em que a formação docente é pautada tanto por agentes supranacionais ou funcionários do Ministério da Educação quanto pelos sujeitos vinculados diretamente à prática educativa na universidade, que almejam uma universidade mais entranhada com a realidade social, sobretudo, dos desfavorecidos.

Portanto, cabe reafirmarmos que o PIBID é uma ação política do MEC/CAPES/DEB desenvolvida em parceria com as instituições de ensino superior. Inicialmente, a parceria era apenas com as instituições públicas federais; posteriormente, estendeu-se às instituições públicas estaduais e privadas. Foi instituída pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, mas apenas depois de três anos de sua criação foi oficialmente reconhecida como política educacional, por meio do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. O referido Decreto deixa explícito, logo, no Art. 1º, a finalidade desse programa: "[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira" (BRASIL, 2010). Temos, ainda, outros documentos e marcos regulatórios dessa ação política desenvolvida como programa no contexto educacional brasileiro:

(Continua)

Quadro 5 - Marcos regulatórios e documentais sobre o PIBID

Natureza	Caracterização	Especificação
Nacional	Portaria normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009	Dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
Nacional	Portaria nº 1.243, de 30/12/2009	Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 , com base no art. 7º da mesma lei , referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores.
Nacional	Portaria nº 136, de 1º de julho de 2010	Altera modalidade de aplicação de dotação orçamentária consignada na Lei nº 12.214 de 2010. A presente alteração se faz necessária para atender as Instituições municipais e particulares, através de convênio, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID Comunitárias.
Nacional	Portaria nº 72/2010 de 09 de abril de 2010	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
Nacional	Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid
Nacional	Portaria nº 21, de 12 de março de 2012	Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Republicada por ter saído no DOU de 16.03.2012, seção 1, p.59, com incorreção no original.
Nacional	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências.
Nacional	Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013	Visa aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Revoga a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010.
Nacional	Relatório de Gestão – CAPES/DEB 2009/2013	Resumo Executivo do Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB
Nacional	Relatório de Gestão – CAPES/DEB 2009/2014	Resumo Executivo do Relatório de Gestão 2009-2014 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB
Nacional	Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016 publicada no DOU 14.04.15	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Reformula o Programa em eixos e sub-eixos estruturantes a saber: Alfabetização e Numeramento (Curso de Pedagogia), Letramento (Curso de Letras, Matemática, Ciências História e Geografia), Áreas de conhecimento do Ensino Médio (Curso de Letras, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Filosofia e Sociologia).
Nacional	Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016 (a portaria nº96/2013 continuou em vigor).	Revogou a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016, seção 1, pág. 16 que aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID.
Nacional	Portaria nº120, de 22 de julho de 2016	Altera a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016, publicada no DOU de 15 de junho de 2016, seção 1, pág. 19.
Nacional	Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018	Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
Nacional	Acordo de Cooperação Técnica nº 06/2018 – Processo nº 23938.007085/2018-62	Acordo de cooperação técnica que entre si celebram a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME visando apoio mútuo institucional a implantação das ações e programas

Quadro 5 - Marcos regulatórios e documentais sobre o PIBID

(Conclusão)

		que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
Nacional	Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019	Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Fonte: Organizados pelos autores com base na legislação e documentos disponíveis em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acesso em: 01.09.2019

O programa, apesar de lançado em 2007, somente em 2009 iniciou suas atividades com 3.088 (três mil e oitenta e oito) bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior. Ainda em 2009, o atendimento foi estendido a toda Educação Básica, inclusive para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Especial, Indígena, Campo e Quilombola, período em que se expandiu também para as demais áreas de conhecimento (Linguagens, Humanas e Sociais), além das áreas de Ciências Exatas (Matemática, Química, Física e Biologia), abrangendo um número maior de licenciaturas, a exemplo do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, área de nossa investigação, no contexto do PIBID.

Na estrutura organizacional dessa ação política, os licenciandos são selecionados para envolverem-se com o projeto institucional coordenado por professores das IES. Esses professores desempenham a função tanto de coordenadores institucionais, como das áreas acadêmicas nas quais atuam. Também fazem parte dessa organização professores da Educação Básica selecionados para acompanharem e supervisionarem as atividades dos bolsistas nas escolas participantes do programa; além dessas funções assumem também o papel de co-formadores, em parceria com os professores das IES. A todos são concedidas bolsas financiadas pela CAPES/FNDE, considerando os valores estipulados nos marcos regulatórios do programa junto às IES e instituições educativas de educação básica de ensino.

No dia 03 de janeiro de 2020, a CAPES realizou mais uma Chamada Pública para apoiar IES Públicas, Privadas sem fins lucrativos e Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni, no âmbito do PIBID com projetos institucionais de iniciação à docência, por meio do lançamento do EDITAL/CAPES nº 02/2020**,** que, acrescido aos Editais anteriores, perfazem um total de (8) Editais desde que o PIBID foi lançado no cenário educacional brasileiro, pelo MEC/CAPES/FNDE/SESU/CAPES/BEB, como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida como programa de fomento e indução da formação de professores em formação nas IES, com o objetivo de:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
II. contribuir para a valorização do magistério;
III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
IV. 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;
> V. incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2020)

Os objetivos permanecem os mesmos desde a implementação do programa, mas se considerarmos as sete chamadas públicas já realizadas (2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2018)[78], caracterizadas e especificadas a seguir, vamos verificar, com base em Carvalho at al (2015), que nos referidos Editais alguns aspectos permaneceram, enquanto outros foram introduzidos e/ou modificados, evidenciando que as diretrizes do programa foram se reconfigurando ao longo desses 12 (doze) anos de existência.

Quadro 6 - Chamadas públicas – Editais MEC/CAPES/DEB/PIBID

Natureza	Caracterização	Especificação
Nacional	Edital nº 01/2007 de 13 de 12 de 2007	Primeiro edital do Pibid, para instituições federais de ensino superior.
Nacional	Edital nº 02/2009 de 25 de setembro de 2009	Amplia o Pibid à instituições públicas estaduais.
Nacional	Edital nº 18/2010 de 13 de abril de 2010	Pibid para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos
Nacional	Edital nº 02/2010-Conjunto CAPES/SECAD de 22 de outubro de 2010	Lança o Pibid para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, PROLIND e PROCAMPO.
Nacional	Edital nº01/2011 de 03 de janeiro de 2011	Convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid.
Nacional	Edital nº 11/2012 de 20 de março de 2012	Para IES que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o Pibid em sua instituição.
Nacional	Edital nº 61/2013 de 02 de agosto de 2013	Para seleção das instituições formadoras que participarão do Pibid a partir de 2013.
Nacional	Edital nº 66/2013 (PIBID diversidade) de 06 de setembro de 2013	Para instituições que trabalham com educação escolar Indígena, do Campo e Quilombolas – Pibid-Diversidade.
Nacional	Edital/CAPES nº 07/2018 de 03 de março de 2018	Para IES pública ou privada sem fins lucrativos.
Nacional	EDITAL Nº 02/2020 de 03 de janeiro de 2020	Para IES Públicas, as Privadas sem fins lucrativos e as Privadas com fins lucrativos que possuam cursos de licenciatura participantes do Prouni.

Fonte: Organizados pelos autores com base na legislação e documentos disponíveis em: https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid Acesso em: 01.09.2019

As primeiras instituições contempladas com o Edital/2007 foram as Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET),

[78]Os editais podem ser localizados no site da CAPES: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf

atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT). As exigências para aceite das propostas estavam relacionadas à avaliação dos cursos, ou seja, à participação da licenciatura no processo de avaliação dos cursos realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004), com resultado satisfatório; e, aos convênio ou acordo firmado de cooperação técnica com as redes de Educação Básica pública. Já no segundo - Edital /2009 abriu-se para a participação das instituições já contempladas, acrescidas das estaduais

Com o terceiro - Edital/2010, ampliou-se para as instituições públicas municipais de educação superior, universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos. Os Editais de 2011 e 2012 mantêm o público já atendido, ou seja, as IES públicas. Com o Edital/2013, a chamada pública abrange um número maior de instituições (IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos), inclusive destinando das 72.000 (setenta e duas mil) bolsas, 10.000 (dez mil) a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni), aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão, com a ressalva de que as bolsas não preenchidas poderiam ser remanejadas para as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos.

No que tange às áreas de conhecimento, isto é, as licenciaturas contempladas desde o início do programa, estas foram mantidas, mas no decorrer do processo de sua implementação no contexto das IES outras foram sendo incluídas de acordo com níveis, etapas e modalidades de ensino priorizadas, conforme discriminamos:

Quadro 7 - Áreas de conhecimentos, níveis, etapas e modalidades de ensino priorizadas

(Continua)

Edital	**a) Para o Ensino Médio:**	**b) Para o Ensino Médio e para os anos finais do Ensino Fundamental**	**c) De forma complementar:**
2007	Licenciatura em Física; Licenciatura em Química; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Biologia.	Licenciatura em Ciências; e Licenciatura em Matemática.	Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa); Licenciatura em Educação Musical e Artística; e demais licenciaturas.
2009	Licenciatura em Filosofia; Licenciatura em Sociologia; Licenciatura em Letras-Português; Licenciatura em Pedagogia; Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas	Licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização; Licenciatura em Educação Artística e Musical Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas	Licenciatura em Letras - Língua Estrangeira; Licenciaturas Interculturais (formação de professores indígenas); Licenciaturas em Educação do Campo, para comunidades quilombolas e Educação de Jovens e Adultos;

(Conclusão)

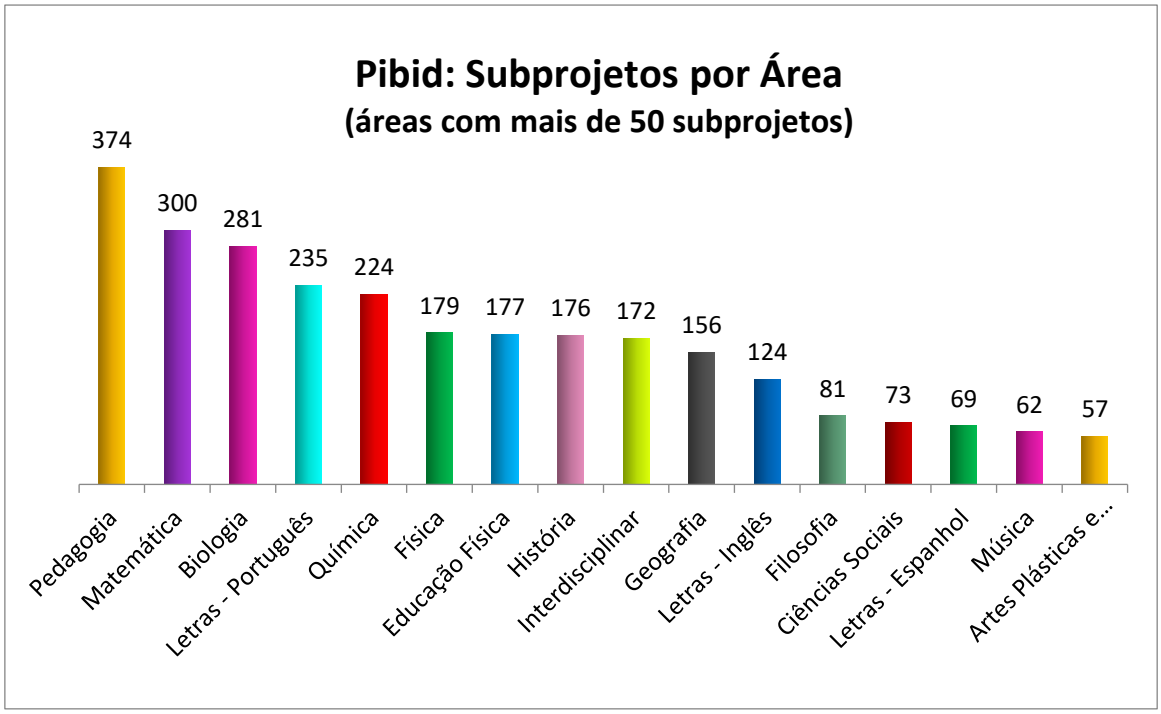
	formas de organização do Ensino Médio.	formas de organização do Ensino Fundamental.	demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região.
2010			Educação Infantil.

Forte: Elaborado pelos autores

Nessa ordem de prioridade foi lançado o Edital/2007: para o Ensino Médio, licenciatura em Física, Química, Matemática, Biologia; Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental, licenciatura em Ciências e Matemática; e complementares, licenciaturas em Letras (Português); em Educação Musical e Artística e demais licenciaturas. No Edital/2009 mantém-se a prioridade ao Ensino Médio, mas incorporam-se outras licenciaturas: Filosofia, Sociologia, Letras Português, Pedagogia, sem e com destaque para a prática em classes de alfabetização, licenciatura em Educação Artística e Musical, licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Fundamental; em Letras - Língua Estrangeira; interculturais (formação de professores indígenas), em Educação do Campo, para comunidades quilombolas e Educação de Jovens e Adultos e demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região. O Edital/2010 mantém as prioridades como os anteriores e inclui a Educação Infantil. Do conjunto dessas áreas, a Pedagogia contempla um número significativo de subprojetos[79], conforme podemos observar.

[79] Nessa modalidade de planejamento os bolsistas (professores das IES, supervisores das instituições públicas de ensino e licenciandos) sistematizam as ações didático-pedagógicas relacionadas as áreas de conhecimentos e, consequentemente, aos níveis, etapas e modalidades de ensino; na outra modalidade, os projetos institucionais, encontramos sistematizadas ações amplas e, ao mesmo tempo, específicas do conjunto de subprojetos da IES.

Gráfico 1 - Áreas com mais de 50 subprojetos, editais 2013



Fonte: Relatório CAPES/DEB (2009-2013)

No que diz respeito ao número de bolsas, o Edital de 2013 superou, significativamente o Edital 2012, em quantidade de bolsas. As 49.000 (quarenta e nove mil) bolsas concedidas quase dobraram, atingindo, em 2014, um total de 90. 254 (noventa mil duzentos e cinquenta e quatro) bolsistas, alcançando, assim, todas as licenciaturas, cujas IES públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, fizeram adesão ao programa, por meio da submissão de projetos de iniciação à docência (MENDONÇA, 2016).

Encontramos no Portal do MEC Relatórios referentes aos resultados alcançados pelo programa assim denominados: Relatório de Gestão – CAPES/DEB 2009/2013; e, Relatório de Gestão – CAPES/DEB 2009/2014, ambos contendo resumo executivo das "ações, programas e projetos" desenvolvidos que foram apresentados e encaminhados à CAPES pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. De acordo com o segundo Relatório o programa alcançou os seguintes resultados:

Tabela 1 - Síntese PIBID 2014

PIBID	
Total de bolsas concedidas	90.254
Bolsistas de iniciação à docência	72.845
Coordenadores	5.692
Supervisores	11.717
IES participantes	283
Campi	854
Subprojetos	2.997
Escolas	6.055

Fonte: Relatório CAPES/DEB (2009-2014).

As 90.254 (noventa mil, duzentos e cinquenta e quatro) bolsas para atender aos diversos segmentos (Iniciação à Docência, Coordenador Institucional, Coordenadores de Área, Coordenadores de Área de Gestão, Supervisores) envolvidos no programa, foram distribuídas entre o PIBID e o PIBID/Diversidade[80], da seguinte forma:

Quadro 8 – Bolsas Concedidas Pibid/Pibid Diversidade(2013/2014)

Tipo de Bolsa	**PIBID**	**PIBID/Diversidade**	**Total**
Iniciação à Docência	70.192	2.653	**72.845**
Supervisores	11.354	363	**11.717**
Coordenadores de Área	4.790	134	**4.924**
Coordenadores de Área de Gestão	440	15	**455**
Coordenador Institucional	284	29	**319**
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: MENDONÇA, 2016, p. 95

Das 283 instituições parceiras, três encontram-se no Estado do Maranhão: duas universidades – uma federal (UFMA) e uma estadual (Universidade Estadual do Maranhão - UEMA) – e um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMA). Das 90.254 (noventa mil, duzentas e cinquenta e quatro) bolsas, 1.753 (um mil, setecentos e cinquenta e

[80] O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid-diversidade Acesso em 24.10.18

três) foram destinadas a estas instituições, o que corresponde a um percentual de 2% do quantitativo de bolsas concedidas (MENDONÇA, 2016).

Dos 854 (oitocentos e cinquenta e quatro) campi, 20 (vinte) estão localizados no Estado do Maranhão, o que corresponde a 2%, sendo 03 (três) vinculados à UEMA, 09 (nove) ao IFMA e 08 (oito) a UFMA. Dos 2.997 (dois mil, novecentos e noventa e sete) subprojetos, a UEMA teve 11(onze) aprovados; o IFMA 14 (quatorze), sendo 13 (treze) do PIBID e 01 (um) do PIBID/Diversidade; a UFMA possui 36 (trinta e seis) subprojetos do PIBID e 2 (dois) do PIBID/Diversidade, totalizando 38 (trinta e oito) subprojetos, portanto, é a instituição com o maior número de subprojetos. Das 6.055 (seis mil, cinquenta e cinco) escolas beneficiadas, 117 (cento e dezessete) encontram-se no Estado do Maranhão, quer dizer, 1,9%.

Em síntese, podemos dizer, com base no Relatório CAPES/DEB-2009/2014, que participam do programa instituições públicas de ensino superior (federais, estaduais e municipais), comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos participantes de programas estratégicos do MEC, como o Exame de Desempenho dos Estudantes (ENADE), o REUNI, o PARFOR, a UAB; e, privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos, participantes do Programa Universidade Para Todos (ProUni). Essa ampliação, evidencia, que o PIBID articula-se e, ao mesmo tempo, faz parte de um conjunto de "[...] políticas sociais *complementares, reparadoras* ou *compensatórias*, normalmente sem poder de interferir nas mais profundas raízes da desigualdade social" (SGUISSARDI, 2014, p.177, grifos do autor), conforme preceituam os organismos multilaterais e internacionais.

Sobre essa articulação entre as ações do MEC/CAPES/DEB-Brasil também consta no Informe de nº 07/2016 do FORPIBID que essa ação política, como já mencionamos, deve articular-se aos demais programas desenvolvidos na Educação Básica (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, Mais Educação, Ensino Médio Inovado e Pacto para o Ensino Médio). Essa determinação passou a fazer parte do Termo de Referência elaborado em reunião promovida por este fórum realizada com o MEC/CAPES/SEB/SECADI, no período de 21 a 23 de março de 2016, para discussão das bases do referido termo, pois segundo os idealizadores desse fórum "[...] desde 2014, a crise econômica vem afetando o PIBID e o PIBID Diversidade" (FORPIBID, 2016, p. 1). Consta, ainda, no referido informe que no ano de 2016 o programa correu sérios riscos de extinguir-se com o encerramento dos projetos institucionais e, por conseguinte, os subprojetos das licenciaturas, cujos Editais 61 e 66/2013 encontravam-se em vigência. Outra questão discutida foi a reorganização do programa, conforme Portaria nº 46/2016, já revogada e referendada, dentre outras mudanças.

Podemos destacar com base no que consta nesse Informe de nº 07/2016 do FORPIBIB que a natureza dessa crise econômica, em tempos hordieno, de caráter estrutural (MÉSZÁROS, 1997; 2002), não tem sua gênese nesse momento histórico, mas manifesta-se como expressão das contradições das relações entre capital-trabalho há bastante tempo e, acirra-se, na sua mais aguda crise, a partir dos anos de 1970. Podemos, portanto, inferir que o conjunto dessas ações, programas e projetos que caracterizam a Política Educacional brasileira tanto direcionada a formação de professores como ao processo de ensino e aprendizagem têm sido impactadas pela crise econômica mundial, já que estas ações, programas e projetos emergem justamente com as reformas educacionais como medidas "*complementares, reparadoras* ou *compensatórias"* (SGUISSARDI, 2014), em tempos de crise do capital, como estratégias ídeo-políticas que articuladas ao complexo da economia buscam resolver problemas de natureza social, como nos sinaliza Lima (2018, p.98) em pesquisa sobre o PNAIC:

> [...] compreendemos que o mesmo [PNAIC] se trata de uma estratégia do capital em crise estrutural, que atribui e restringe a aprendizagem e/ou letramento para crianças e jovens da classe trabalhadora, além de ser, antes de tudo, uma política de alfabetização e de formação de professores alfabetizadores voltada, exclusivamente, para atender a política de avaliação nacional, já findadas a não terem êxito.

A autora explícita que trata-se de uma política que não atende as reais necessidades da classe trabalhadora no que diz respeito ao acesso e apropriação do conhecimento nessa fase importante do desenvolvimento humano, já que "[...] a base estrutural não mudou, apenas novos programas foram substituindo os antigos" (Id, Ibidem, p. 98). Logo, já são elaborados e executados com a perspectiva de que não obtenham êxito, sobretudo quando relacionados às políticas de avaliação nacional, como bem pontua a autora. Essa descontinuidade das políticas educacionais não é fato recente, já que vem se evidenciando historicamente a "[...] precariedade das políticas formativas" (SAVIANI, 2009a, p.148), em especial no campo da formação dos professores e pedagogos "[...] cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (Id, ibidem, p. 148).

No que tange a essas políticas formativas Melo e Lustosa (2016) também realizaram estudo comparativo entre o PNAIC e outros programas direcionados à formação para a docência dos trabalhadores alfabetizadores com foco na constituição teórico-metodológica dos materiais orientadores dessas ações políticas do MEC-Brasil. Os dados, revelam, que do ponto de vista político os fundamentos teórico-metodológicos adotados articulam-se às ambições das políticas neoliberais, particularmente, às exigências do capital em

tempos de crise estrutural. Podemos dizer, com bases nas autoras, que do ponto de vista da formação para a docência os fundamentos teórico-metodológicos desses programas apregoam uma formação baseada na instrumentalidade, quer dizer, no "saber fazer", evidenciando assim, um ajustamento da formação com finalidades ideológicas programáticas; e, que do ponto de vista dos materiais existe um controle técnico desta práxis social e profissional que se revela pela desconsideração ou minimização dos aspectos "[...] político-social e cultural inerente à formação e à alfabetização/letramento; a dimensão intelectual e autonomia do professor e o contexto de lutas e de interesses próprios de uma sociedade de classes" (Id, ibidem, p. 321). A nosso ver, este controle está para além das questões meramente técnicas, pois constatamos com Carmo, Gonçalves e Mendes Segundo (2015, p.113) que inclui "[...] desde as exigências que são feitas ao professor no lócus da sala de aula até as reivindicações que devem orientar sua prática organizativa/sindical: condições de trabalho, salários e direitos trabalhistas".

Diante dos resultados dessas investigações podemos retomar a nossa questão central de pesquisa: o PIBID, enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida como programa de indução e fomento da formação para a docência no âmbito dos cursos de graduação em licenciatura, seria uma das estratégias ideológicas, políticas e econômicas que emerge, como uma das exigências impostas pelo sistema sociometabólico do capital, diante da crise?

Nesse sentido, no que tange ao quantitativo de subprojetos relacionados aos cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura, área que aparece com o maior número de subprojetos, esse fenômeno evidencia, no contexto da educação superior, o processo de expansão dos cursos de formação de professores que se materializa em tempos de crise do capital, por meio da "[...] propalada Universidade Aberta do Brasil-UAB, inaugurada, como tal, em 2005, com o fim de formar professores. Nesta, palpitaria o coração do ensino à distância" (JIMENEZ, 2010, p. 20). Sobre essa modalidade de ensino, bem como ao grau de ensino voltado para a formação de professores, as licenciaturas, Paula (2019) ao empreender exame acerca dos diferentes graus acadêmicos tanto na modalidade presencial como à distância, evidenciou que entre os anos de 2014 a 2016 os cursos de licenciaturas destinados à formação de professores obtiveram redução de um percentual de 7,82% em sua oferta no primeiro tipo de modalidade. Por outro lado, revela que na segunda modalidade a oferta alcançou um percentual de 11, 43% a mais. Dentre as licenciaturas, destaca que, o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, "[...] sempre ocupou a primeira posição como curso de maior concentração de matrículas na modalidade a distância" (Id, ibidem, p.187).

Podemos destacar, também, que no contexto dessa modalidade de formação acadêmica, ou seja, das licenciaturas, de modo geral, as bolsas recebidas pelo coordenador institucional, coordenadores de áreas, supervisores das instituições educativas de educação básica, evidenciam o processo de precarização das relações trabalhistas presentes tanto na Educação Básica como no ensino superior, uma vez que "[...] as atividades exercidas por esses profissionais não caracterizam vínculo empregatício, e os valores recebidos a título de bolsa não são incorporados, ao vencimento, salário, remuneração ou proventos recebidos" (SILVA; BRABO; BANDEIRA, 2017, p. 108). Todavia, as bolsas são tidas como ação inovadora no programa, porque abrange a todos os envolvidos na dinâmica estrutural deste e, no que diz respeito, especificamente, aos licenciandos, já que majoritariamente nesse grau acadêmico estes são provenientes das camadas populares, a concessão das bolsas não somente garante o desenvolvimento das atividades do programa como tem viabilizado a permanência na universidade ao dificultar a evasão (MENDES; MENDES SEGUNDO; SANTOS, 2015).

Destacamos, ainda, fundamentados no estudo de Cruz et al (2016) sobre o Programa Bolsa de Trabalho (PBT) desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *Campu*s Maracanaú, que a maioria dos licenciados assim como os estudantes da Educação Profissional, encontram-se em condições de vulnerabilidade social. Por isso, as bolsas se tornam, no contexto da sociabilidade regida pela lógica do capital, quer dizer, ancorada na relação contraditória entre capital-trabalho, "[...] importante mecanismo de permanência do estudante na instituição, por viabilizar condições financeiras e ser uma estratégia para aquisição de experiência profissional" (Id, ibidem, p. 199). Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia também foram envolvidos na implementação do PIBID, já que passaram a ofertar também esse grau acadêmico, as licenciaturas.

Das três instituições mencionadas anteriormente, a UFMA constitui-se o campo/contexto de nossa pesquisa. O programa na UFMA foi regulamentado, oficialmente, pela Resolução Nº 719, de 26 de novembro de 2009, expedida pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que dispõe sobre a aprovação para o desenvolvimento do PIBID, na UFMA, de acordo com Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 e dá outras providências. Cabe dizer que quando do lançamento do primeiro Edital MEC/CAPES/FNDE-2007, a instituição não obteve aprovação de propostas de projetos institucionais de iniciação à docência no âmbito federal. Nesse período a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN):

> [...] tomou a iniciativa de implementar o projeto com recurso próprio da instituição com o objetivo de incentivar a iniciação à docência dos estudantes e sua ambiência e atuação no contexto da Educação Básica da rede pública, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Educação do Campo e em comunidades

> quilombolas por meio da participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes articuladas com a realidade local da escola (Informação Verbal)[81]

Mesmo sem a aprovação de projeto institucional de iniciação à docência no âmbito federal, consequentemente, sem apoio financeiro destinado a implementação desta ação da Política Nacional de Formação de Professores no âmbito da UFMA, a PROEN agregou às suas ações internas o PIBID com o objetivo de incentivar a iniciação à docência, inserindo os graduandos de diversas licenciaturas nos ambientes escolares das redes públicas estadual e municipal de ensino para atuarem na Educação Básica em suas diversas etapas e níveis de ensino – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e, em algumas modalidades de ensino – Educação do Campo e Quilombola; áreas que exigem tanto conhecimentos das áreas/disciplinas da graduação como também dessas modalidades específicas de ensino em suas relações com o complexo da Educação na sua totalidade.

Para atendimento desse objetivo, concedeu Bolsas de Iniciação à Docência (ID), como já ocorre com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)[82], que concede bolsas de Iniciação Científica (IC) a graduandos envolvidos com a pesquisa científica. Inicialmente a instituição na implementação do programa envolveu 07 (sete) cursos e, por conseguinte, 07 (sete) coordenadores de áreas de sete licenciaturas para acompanhamento e orientação de 70 (setenta) licenciandos distribuídos em dois campus: Cidade Universitária Dom Delgado e Codó, sediados respectivamente, nos municípios de São Luís e Codó.

Já no segundo Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 a instituição obteve aprovação de sua proposta institucional no âmbito do governo federal e passou a receber recursos financeiros destinados aos seguintes itens financiáveis no âmbito do programa: a) bolsas de estudo; b) verba de custeio; e, para c) participação em eventos científicos. Como bem destaca Macedo (2017), a CAPES também disponibiliza não somente recursos para custeio dessas despesas, mas recursos de capital para compra de equipamentos, caso haja disponibilidade de dotação orçamentária. No entanto, as atividades referentes a este Edital somente foram iniciadas, em 2010, com 12 (doze) subprojetos envolvendo um total de 496 (quatrocentos e noventa e seis) bolsistas.

---

[81] Informações fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA em julho de 2018 na Solenidade de Lançamento de mais uma edição do PIBID-Edital Nº 07/2018 e da primeira edição do Residência Pedagógica-Edital CAPES Nº 06/2018).

[82] Conforme consta no Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica – CAPES/DEB (2009-2014) o primeiro Edital do PIBID foi idealizado também pelo Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, responsável pelo lançamento do PIBIC, na década de 90 quando de sua passagem pelo CNPq. Portanto, a intenção do idealizador do PIBIB foi focar na docência assim como se priorizou no PIBIC a pesquisa no âmbito das instituições de ensino superior.

Podemos destacar, conforme dados da PROEN, que para o desenvolvimento das ações do programa entre os anos de 2010 a 2013 a instituição envolveu 21 (vinte e um) professores coordenadores de área para acompanhamento e orientação de 516 (quinhentos e dezesseis) graduandos em 08 (oito) campos e, por conseguinte, foram beneficiadas com a distribuição desses bolsistas 35 (trinta e cinco) instituições educativas de educação básica públicas no Estado do Maranhão.

Ainda, fundamentados em dados da referida PROEN, no período de 2014 a 2017 a participação desses bolsistas ampliou-se, já que a instituição articulou o programa a 36 (trinta e seis) cursos de licenciaturas ofertados em toda sua área de abrangência; envolveu 01 (um) coordenador institucional, 04 (quatro) coordenadores de área de gestão, 91 (noventa e um) supervisores professores da Educação Básica, 54 (cinquenta e quatro) coordenadores de área e 835 (oitocentos e trinta e cinco) graduandos das diversas licenciaturas ofertadas pela instituição. De acordo, ainda, com a PROEN as instituições educativas de educação básica que foram beneficiadas foram aquelas "[...] que mais necessitavam de intervenções inovadoras e da construção de itinerários formativos que garantam o preparo dos estudantes com vistas à melhoria dos índices de desempenho escolar" (Informação Verbal)[83]. Nesse período envolveram um total de 62 (sessenta e duas) instituições educativas de educação básica.

Em síntese, ao considerarmos dados da pesquisa institucional referendada por nós em vários momentos, podemos destacar que o quantitativo de licenciandos bolsistas aumentou para 950 (novecentos e cinquenta) quando da expansão do programa em 2014, incorporando mais 14 subprojetos, totalizando 26 subprojetos (Artes, Música, Biologia, Filosofia, Física, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química, Licenciatura em Ciências Naturais, Humanas, linguagem e Códigos e Educação do Campo) que, desde de 2010 até 2016, já beneficiou quase 3.000 (três mil) bolsistas (SOUSA, 2017). Portanto, a UFMA no ano de 2014, conseguiu envolver todas as licenciaturas, inclusive as Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

No entanto, com a crise econômica, que eclodiu no ano de 1970, não somente o PIBID encontra-se ameaçado de extinção como também outras ações, programas e projetos do governo federal como já destacamos. Nesse contexto, a PROEN em relação a continuidade do PIBID e, por conseguinte, considerando a implementação do Programa Nacional de Residência Pedagógica (PNRP), novo programa da CAPES/DEB-Brasil a ser desenvolvido em parceria

[83] Informações fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA em julho de 2018 na Solenidade de Lançamento de mais uma edição do PIBID-Edital Nº 07/2018 e da primeira edição do Residência Pedagógica-Edital CAPES Nº 06/2018).

com as instituições educativas de educação básica, em mais uma das ações que fazem parte da Nova Política Nacional de Formação de Professores do atual governo, afirma que diante do contingenciamento de recursos não se sabe qual será o destino do programa. A nosso ver, tal realidade evidencia, de forma concreta, a crise pela qual passa o complexo do trabalho e da economia, que reverbera no complexo da educação, que ora na perspectiva da relação capital-trabalho é posta como causa; ora solução de todos os problemas humanos e, consequentemente, sociais (FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008). Assim se posiciona:

> [...] reconhecemos e concordamos com muitas críticas a esse programa [Residência Pedagógica], mas considerando o contingenciamento que restringe significativamente os recursos das universidades públicas e a realidade social de muitos alunos das licenciaturas, entendemos que não temos o direito de negar a possibilidade de acesso a 1.486 bolsas mensais durante 18 meses somados os dois programas associados as inúmeras possibilidades de formação inicial e continuada que se abre nesta relação entre universidade e rede básica de ensino (Informação Verbal)[84]

Conforme podemos apreender do depoimento, a PROEN reconhece as críticas direcionadas a essas ações políticas, no entanto ressalta que diante do contingenciamento orçamentário imposto às instituições federais de ensino as 1.486 (hum mil e quatrocentas e oitenta e seis) bolsas enquanto direito dos alunos das licenciaturas, não podem ser negadas. Ao fazer referência à realidade socioeconômica dos estudantes das licenciaturas, enfatiza que as bolsas, ou melhor dizendo, a concessão desse benefício tem possibilitado condições objetivas para a permanência destes nesse grau acadêmico de ensino. Ainda, em relação às críticas formuladas, a PROEN representando a instituição sinaliza:

> [...] Entendemos também que a crítica ganha consistência quando esboçada por quem vivencia o processo; é portanto na perspectiva de aprendizagem, resistência e construção coletiva de saídas para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem que decidimos participar e jamais abdicarmos da defesa de uma política de formação que privilegia uma concepção de educação democrática que assegure condições objetivas de trabalho aos professores e de formação para todos os estudantes dos cursos de licenciatura; que estabeleça de forma responsável a relação entre teoria-prática, além de um saber teórico, crítico que contribua verdadeiramente para a emancipação social (Informação Verbal)[85]

Segundo pontua a PROEN, as críticas endereçadas a essas políticas quando realizadas sobretudo por quem as vivenciam no âmbito dos Cursos de Formação de Professores, assim como das instituições educativas de educação básica, ganham consistência, pois as críticas são explicitadas por aqueles que encontram-se diretamente no processo formativo.

---

[84] Informações fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA em julho de 2018 na Solenidade de Lançamento de mais uma edição do PIBID-Edital Nº 07/2018 e da primeira edição do Residência Pedagógica-Edital CAPES Nº 06/2018).

[85] Idem.

Nessa direção, enfatiza que a instituição decidiu continuar participando destas ações políticas como forma de aprendizagem, resistência e construção de saídas coletivas, tendo como horizonte a superação dos problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem; reafirma, ao mesmo tempo, a defesa da universidade por uma formação de professores pautada numa concepção democrática que, de fato, contribua para a emancipação social. Nesse sentido, nos perguntamos: é possível estabelecermos essa relação entre concepção democrática de educação e emancipação social?

Podemos dizer que a própria concepção de educação democrática impõe limites ao alcance da emancipação social, sobretudo se entendermos que essa tarefa não cabe ao complexo da educação, mas ao complexo da economia e do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens. Reafirmamos, os limites dessa relação, fundamentados em Tonet (2015), pois entendemos que a primeira categoria encontra-se relacionada a emancipação política[86] que "[...] tem como fundamento um ato de trabalho – o trabalho assalariado" (p.2-3) enquanto que a emancipação social, portanto, humana "[...] tem como seu fundamento outra forma de trabalho, o trabalho associado" (p.3). Portanto, contraditoriamente, isso no âmbito do complexo da educação "[...] significa dizer que não há mais lugar para a produção de um tipo de saber (filosófico e científico) voltado para interesses mais gerais e não diretamente mercantis; para uma formação de personalidades mais amplas, críticas e multifacetadas" (TONET, 2016b, p.109).

Diante deste contexto, cabe compreendermos com Tonet (2016b, p. 103) que "[...] o sentido desta luta [da universidade pública] não se esgota nos interesses imediatos de uma categoria (salários, condições de trabalho etc.), mas faz parte de um embate social mais amplo". Consideraremos a análise do referido autor em seu texto denominado: "Universidade Pública: o sentido da nossa luta". Se retornarmos a situação apresentada pela PROEN, que justifica a implementação dessas ações políticas e de outras de igual teor, postas ao ensino superior público, veremos que essas medidas ilustram a crise pela qual passa o sistema capitalista de produção, que tem implicações em todas as outras dimensões da vida humana, dentre estas na formação dos indivíduos, ou seja, na educação.

Podemos dizer, então, que as estratégias, a exemplo do contingenciamento dos recursos, destinados às universidades públicas imposto pelo atual governo, ou seja, pelo sistema sociometabólico do capital, sobretudo em tempos de crise estrutural, endereçada ao ensino

[86] Para aprofundamento indicamos: MARX, Karl. Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social": de um prussiano. 1.ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2010. TONET, Ivo. Democracia ou Liberdade? Maceió: EDUFAL, 2007.

superior público brasileiro "[...] expressa sob a forma da diminuição dos recursos, destinados à universidade [pública], do que resulta um sucateamento geral" (Id, ibidem, 104); faz parte de um complexo conjunto de medidas, já em curso que tem como objetivo tão-somente, a privatização do ensino público superior. Vejamos quais são essas estratégias:

> 1. Introdução progressiva de cursos pagos;
> 2. Crescente parceria entre universidades e empresas privadas, submetendo a estas a direção da produção do conhecimento;
> 3. Instituição de formas de salários baseadas em gratificações, o que o torna precário e instável;
> 4. Introdução da GED [Gratificação de Estímulo à Docência], um claro instrumento da lógica empresarial, incompatível com a autonomia da universidade pública
> 5. "Flexibilização" das relações de trabalho, através da alteração da RJU [Regime Jurídico Único][87], maior garantia de autonomia, substituindo-o pelo regime de "emprego público", muito próximo das leis que regem o setor privado;
> 6. Diminuição do quadro de professores e funcionários e aumento da carga de trabalho;
> 7. Introdução da perversa forma do "professor substituto", precária, mal remunerada e sobrecarregada de trabalho;
> 8. Aviltamento salarial, com claro objetivo de rebaixar o nível do ensino público superior (Id, ibidem, 104)

Corroboramos com o autor de que essas estratégias ídeo-políticas e econômicas relacionadas às várias dimensões que envolve desde a gestão à pesquisa universitária, de fato, materializam o sucateamento do ensino público superior e, ao mesmo tempo, viabilizam a expansão do ensino superior privado em detrimento da expansão com qualidade do ensino público superior; a estas medidas, podemos acrescentar, no campo da formação de professores, especificamente, um conjunto de ações, programas e projetos complementares, reparadores e compensatórios, a exemplo do PIBIB, PARFOR, dentre outros, que não equacionam pela raiz a problemática da formação de professores, sobretudo quando se busca garantir "[...] de forma responsável a relação entre teoria-prática, além de um saber teórico, crítico que contribua verdadeiramente para a emancipação social" (Informação Verbal)[88], tarefa de tão grande envergadura destinada ao complexo educacional. Portanto, vale dizermos que:

> [...] lutar por uma universidade pública e gratuita, pela sua ampliação, pela sua melhoria e pelo acesso cada vez mais amplo da população a ela é lutar pelos interesses daqueles que realmente produzem a riqueza (os trabalhadores), mas não têm acesso a ela, é lutar por uma vida efetivamente digna para a imensa maioria da população brasileira (TONET, 2016b, p. 110)

[87] Atual estatuto do servidor federal; Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 - dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais.

[88] Informações fornecida pela Pró-Reitoria de Ensino da UFMA em julho de 2018 na Solenidade de Lançamento de mais uma edição do PIBID-Edital Nº 7/2018 e da primeira edição do Residência Pedagógica-Edital CAPES Nº 06/2018).

O sentido da luta por uma universidade pública socialmente referendada encontra-se nesse movimento dialético de se garantir a quem produz a riqueza (os trabalhadores) acesso e apropriação do que histórico e coletivamente se produz em termos de conhecimentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos pela mediação da educação e, por conseguinte, da práxis docente que somente poderá ser efetivamente alcançada se levarmos "[...] adiante a luta, conferindo a ela um caráter cada vez mais claramente anti-capitalista" (Id, ibidem, p. 110-111), pois entendemos que esta "[...] é a única alternativa para aqueles que pretendem contribuir para a construção de uma forma de sociabilidade autenticamente humana" (Id, ibidem, p.111).

5.2 Os fundamentos da formação e da docência dos pedagogos egressos do pibid do curso de licenciatura em pedagogia

Podemos dizer que as ações, programas e projetos implementados no Brasil nos últimos anos que constituem a Política Educacional fazem parte de um conjunto de políticas e práticas que materializam as reformas educacionais que se orientam, objetivamente, pelo "[...] ideário dos organismos internacionais que aparecem como a grande ação política de transformação social, focalizando o crescimento econômico e a ativação do mercado de trabalho" (RIBEIRO, et al, 2018, p. 54). Quase sempre, sem às devidas articulações, essas ações políticas materializadas no campo da formação de professores consolidam orientações que expressam a lógica do mercado em detrimento de uma educação/formação fundamentada no trabalho enquanto práxis "[...] produtora de relações sociais que levam ao desenvolvimento da *consciência crítica*, de um sujeito simbólico não mais assujeitado a condições de objetação e de exploração e que seja capaz de se autogerir e de se auto governar" (MAIA FILHO, 2011, p.228, grifo nosso).

Se compreendermos que a consciência é social e historicamente construída no âmbito das relações dos homens (sociedade) com a natureza e outros homens, sobretudo quando a adjetivamos como crítica, chegaremos à conclusão de que a mediação dos complexos da educação e, por conseguinte, da docência enquanto práxis sociais, especificamente, humanas são fundamentais para o processo de desenvolvimento desse tipo de consciência nos indivíduos, já que estamos nos referindo a uma consciência social e historicamente determinada. Portanto, o trabalho enquanto intercâmbio orgânico entre o homem (sociedade) e a natureza, por ser modelo de todas as práxis sociais, deve torna-se fundamento destas, haja vista que no sistema capitalista o trabalho enquanto produção de valor "[...] *desconsidera as diferenças ontológicas*

entre as diferentes práxis sociais reduzindo-as, todas, àquilo que, para ele, é o essencial: as suas diferentes capacidades de produzir mais-valia" (LESSA, 2016a, p. 104, grifos do autor).

Assentados nesses pressuposto ontológicos, buscamos abstrair dos depoimentos dos docentes trabalhadores entrevistados os fundamentos da práxis docente, ou seja, as concepções de educação, formação humana e docência que possuíam e, que após, o ingresso no PIBID transformaram-se, haja vista tratar-se de um processo de formação para a docência ofertado no âmbito deste programa com o objetivo de "[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores" (BRASIL, 2013).

Fundamentados em Macedo (2008, p. 162) entendemos que "[...] a clareza dessas concepções é indicativo da constituição de um sólido trabalho; indicativo [também] da ideia de que o trabalho não é estático, sem vida e, por isso, separado das constantes mudanças do cotidiano[89]". O que nos motivou, ainda, a apreendermos esses fundamentos, principalmente dos ex-pibidianos é que essa ação política do governo federal materializa "[...] uma formação dentro de outra formação" (Ex-bolsista 02- IEEBPM); e, por seu turno, finca-se em princípios, fundamentos e objetivos estritamente relacionados à qualidade das ações acadêmico-científicas e profissionais, bem como ao incentivo a inserção na carreira e valorização do magistério.

Como pesquisadora destaquei minha participação nessa ação da Política Nacional de Formação de Professores; e, em outras ações desenvolvidas tanto na Educação Básica como no ensino superior no campo da formação de professores. Talvez seria o caso, apenas de confirmar, o que já está posto pela literatura em relação a esse conjunto de políticas e práticas que materializam as reformas educacionais, geralmente desenvolvidas como ações, programas e projetos que expressam na sua essencialidade os interesses de organismos multilaterais e internacionais direcionados aos países em desenvolvimento como o Brasil, ou melhor dizendo, aos países pobres, portanto, quase sempre implementadas como ações, programas e projetos "[...] de cunho paliativo, voltados à administração da crise. Nelas o capital, sob a égide do Estado, vem delegando à educação a função social de formação para a cidadania e para o mercado de trabalho" (MAIA FILHO; MENDES SEGUNDO; RABELO, 2016, p. 29). Isso significa, na perspectiva, de Tonet (2018a, p. 4):

> [...] essencialmente, preparar uma mercadoria para ser vendida no mercado e, com isso, ser explorada. Educar para a cidadania/democracia significa preparar ideologicamente as pessoas para que aceitem viver nessa sociedade – com determinados direitos e deveres – acreditando ser melhor possível e onde existirem oportunidades para todos dependendo apenas de seu esforço pessoal.

[89] Corroborando com Duarte (2007, p.39): "[...] defendemos uma concepção de educação escolar como mediadora, na formação do indivíduo, entre a esfera da vida cotidiana e as esferas não-cotidianas da objetivação do gênero humano".

Ainda assim, buscamos apreender os fundamentos da práxis dos ex-pibidianos, já que essa ação política, em certa medida, aperfeiçoa a formação já ofertada pelos cursos de graduação em licenciatura tanto na modalidade presencial como à distância. Desse modo, consideramos que esses fundamentos, poderiam nos revelar uma práxis docente mediadora entre indivíduo e gênero, ou seja, entre o conhecimento enquanto produção material e espiritual (intelectual/cultural) produzida pela humanidade historicamente; os docentes e alunos, haja vista que a natureza dessa práxis social e profissional, encontra-se explícita no âmbito da teleologia secundária, uma vez que constitui-se uma mediação importantíssima entre os homens, pois trata da atuação de uma consciência sobre outras consciências com o objetivo de formar/educar, quer dizer, contribuir com a formação da personalidade dos indivíduos como expressão de suas individualidades (MARTINS, 2011).

Nesse sentido, destacamos que o PIBID, enquanto ação política desenvolvida no campo da formação de professores, conforme consta no Relatório de Gestão da CAPES/DEB (2009-2014), tem como princípio orientador posto por seus idealizadores alcançar com esta ação da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica, ainda, desenvolvida como programa "[...] a modificação das concepções dos sujeitos que estão implicados no processo formativo [dinâmica do programa]: *licenciandos*, professores da educação básica e professores das IES" (BRASIL, 2015, p. 66, grifo nosso). Portanto, em relação aos sujeitos envolvidos, em particular, os licenciandos com as ações institucionais em suas relações com as ações dos subprojetos desenvolvidas em articulação com as instituições educativas de educação básica, espera-se que:

> [...] Com as concepções afetadas a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica, os alunos da licenciatura poderão ter suas representações sobre o exercício da docência modificadas pela reflexão-ação (Id, ibidem, p.66)

Podemos dizer que trata-se, a nosso ver, de uma ação ídeo-política desenvolvida em articulação com as demandas do mercado que busca influenciar outras consciências, em especial dos licenciandos em relação às concepções construídas histórico e socialmente sobre a docência. A intencionalidade é que as ações desenvolvidas afetem as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos, em especial dos licenciandos, em torno das concepções já elaboradas histórico e socialmente sobre essa práxis social e profissional, mas que as mudem a partir do contexto da própria formação, ou seja, em suas relações com os espaços escolares onde desenvolvem a práxis docente; e, este processo deve se dá de maneira proativa e dinâmica

mediada pelo diálogo, interação, socialização dos saberes, bem como pela ação-reflexão, pois as teorias educacionais, isto é, os paradigmas de formação de professores que partem da centralidade da prática destacam o docente "[...] como um intelectual em contínuo processo de formação, cuja experiência é vista como fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional" (FACCI, 2004b, p. 42).

Contraditoriamente, ao que é posto por essas perspectivas teóricas que centram na subjetividade dos sujeitos, ou seja, na prática que desenvolvem nas instituições educativas de educação básica, geralmente, desvinculando o ato de ensinar da totalidade social, quer dizer, da realidade política, econômica e sociocultural, observamos que os docentes entrevistados buscam problematizar em seus depoimentos o que lhes compete como docentes nas instituições, isto é, em relação à função desempenhada por eles, haja vista a natureza e especificidade dessa práxis social e profissional:

> [...] ainda confundem muito nosso papel dentro da sala de aula. Todo mundo. A gente vive esse dilema do que é pedagógico, dessa relação complicada entre o cuidar e o ensinar na Educação Infantil e também no Ensino Fundamental; acho que tem aí, ainda, uma discussão que tem que ser feita; coisas que precisam ser definidas, para que haja uma valorização; e, não coloquem outras coisas na nossa conta, nas nossas atribuições como professora; a gente tem que parar e tentar entender o que é esse professor, quais são as atribuições dele; o que a gente faz, o que a gente não faz (Ex-bolsista 15-IEEBPF)

Podemos verificar que os dilemas que giram em torno do complexo da educação em sentido estrito, melhor dizendo, no âmbito da educação escolar, particularmente no que diz respeito as funções docentes, entendidas por nós como "[...] conjunto de atribuições próprias do exercício da docência" (SILVA, 2010, p.1), que ao longo do processo sócio-histórico e cultural transformam-se, haja vista o avanço das forças produtivas, já que nesse processo "[...] assumem variações e são influenciadas por múltiplas determinações", dentre estas as econômicas (Id, ibidem, p. 1); a docente entrevistada ressalta que confundem essas atribuições próprias da docência ao se incumbir a esses trabalhadores atividades de natureza distintas que envolvem desde o pedagógico ao cuidar das crianças e jovens na Educação Infantil; e, também no Ensino Fundamental em detrimento do ato de ensinar, pois como sinaliza outra docente "[...] Hoje em dia, nos foi colocado essa responsabilidade de também estar ampliando o olhar para questões sociais" (Ex-bolsista 10 - IEEBP).

Nesses depoimentos ficam evidenciados que as docentes estabelecem relações, ainda que restritas, com os significados sociais atribuídos à práxis docente. Nesse sentido, cabe ressaltarmos fundamentados em Freres, Rabelo e Mendes Segundo (2008, p. 3) que a "[...] centralidade da educação – como a panacéia que garantiria a sustentabilidade social e ambiental

na atual fase do capitalismo contemporâneo – em detrimento da centralidade do trabalho", não permite que os docentes estabeleçam em suas reflexões relações com as contradições que emanam do sistema sociometabólico do capital, isto é, inerentes ao próprio sistema capitalista de produção de valores de troca, quer dizer, de mercadorias, pois suas queixas ficam prisioneiras das demandas do cotidiano escolar.

No entanto, dentro dos limites da formação que lhes é ofertada destaca uma das docentes que outras atribuições são endereçadas ao complexo da educação. No entanto, não são de responsabilidade dos docentes, tampouco deste complexo social. O que exige se entender o que cabe, de fato, como atribuição do professor no sentido de se valorizar essa práxis social e profissional; o que evidencia a compreensão desta docente acerca da natureza e especificidade da práxis docente enquanto complexo singular que tem o trabalho (concreto) como modelo.

Dos docentes entrevistados somente essas ex-pibidianas problematizaram a função social da educação e, por conseguinte, da docência enquanto práxis social e profissional. Suas reflexões nos remete a assertiva de Santos (et al, 2017) em torno da função social da educação ao se referir às determinações postas pelos organismos multilaterais e internacionais, sobretudo em tempos de crise profunda do Modo de Produção Capitalista (MPC), que no entendimento de Mészáros (1997; 2000), ganha dimensão estrutural:

> [...] a educação deve assumir a função de erradicar a pobreza, promover a paz, diminuir a contaminação por doenças epidêmicas e prover a estabilidade econômica nos países pobres do globo, entre outras determinações. Porém, a questão de se viver numa sociedade de classes, de interesses antagônicos, na qual uns detêm os meios de produção enquanto outros somente a força de trabalho, não é, em hipótese alguma, debatida (SANTOS, et al, p. 22).

Nessa mesma direção Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015) ao problematizarem sobre as políticas educacionais, a formação e o trabalho docente, destacam fundamentados nos princípios do Processo de Bolonha que se privilegiou a formação de professores em detrimento do trabalho docente, melhor dizendo, da valorização dos trabalhadores da educação que envolve desde a formação às suas condições de trabalho e carreira profissional. Talvez essa centralidade na formação em detrimento do trabalho docente enquanto categoria que expressa as condições objetivas e subjetivas em que os docentes estão submetidos, sobretudo na Educação Básica, esteja ancorada, especialmente, no pressuposto da negação de que vivemos em uma sociedade de classes com interesses antagônicos, debate que verificamos está ausente no campo da formação de professores. Sobre esse fenômeno, vejamos o que destacou um dos docentes trabalhadores entrevistados:

> [...] acho também importante pensar em você, mas também ser um influenciador dessas outras pessoas com base naquilo que você já viveu; às vezes, um professor está desmotivado, se você chegar e desmotivar mais [ainda] falando de problema de salário, da diretora, a coisa não anda; como muita gente diz "professor é uma classe desunida", acho que não é bem por esse lado; acho que se a gente influenciar o outro com coisas boas não só voltado para o lado profissional, mas até mesmo uma palavra de incentivo para tornar aquela relação ali mais empática, acho que as coisas fluem naturalmente (Ex-bolsista 06 - IEEBP)

Logo se ver que as questões relacionadas às condições do trabalho docente não são discutidas em suas relações com as contradições subjacentes à sociabilidade capitalista regida pela lógica do capital em crise. Por isso, a importância de se problematizar e, ao mesmo tempo, resgatar no âmbito dos cursos de formação de professores a distinção e, por conseguinte, a articulação da categoria trabalho enquanto intercâmbio entre o homem (sociedade) e a natureza; e, trabalho abstrato, fundamento dessa forma de organização social; para que, os docentes compreendam as situações impostas à categoria profissional que se manifesta pelo controle do trabalho docente nas redes de ensino que incluem "[...] desde as exigências que são feitas ao professor no lócus da sala de aula até as reivindicações que devem orientar sua prática organizativa/sindical: condições de trabalho, salários e direitos trabalhistas" (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p.113).

No que tange, ainda, a educação os docentes também compreendem que este complexo social não se restringe a educação escolar (formal). No entanto, nesse movimento de apreensão das múltiplas determinações que constituem e, ao mesmo tempo, orientam a práxis desses ex-pibidianos, observamos que esse entendimento não encontra-se fincado numa compreensão da educação como um complexo fundando no trabalho, isto é, como eterna e necessária relação entre o homem (sociedade) e a natureza, portanto, "[...] como um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social" (MARTINS, 2004, p.55). Averiguemos os depoimentos desses docentes:

> [...] Depois que ingressei na UFMA, participei do Pibid e de outras atividades acadêmicas, minha concepção de educação mudou bastante, consegui compreender que educação é algo amplo; é uma coisa individual, mas também é social, coletiva, é algo que cada um busca para si e cada um tem a sua forma, o seu jeito de aprender (Ex-bolsista 05-IEEBPM)

> [...] a partir das leituras que a gente faz nos grupos de estudo, das experiências que o programa dispõe para o bolsista a gente vai ampliando essa visão de educação e consegue relacionar esse conceito de educação a níveis mais amplos e consegue além de tudo fazer uma análise de conjuntura social e perceber qual que é mesmo o papel d[a] educação. E a partir daí a gente vê que a concepção de educação ela é muito mais ampla do que limitada à escola (Ex-bolsista 08 - IEEBPM)

Dos depoimentos podemos apreender que os docentes compreendem que a educação é um processo que se dá numa relação entre a individualidade e a sociabilidade; e, que não encontra-se restrita à escola. No entanto, ancorados na reflexão realizada por Bertoldo (2015) sobre a relação entre trabalho e educação na perspectiva marxiana, podemos inferir que que os docentes ao enfatizarem esses elementos, não estão se referindo a um processo de educação ancorado numa perspectiva ontológica da educação em suas relações com o trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens. Ao se referirem a uma educação que se dá também fora dos muros escolares estão se remetendo a outros espaços sociais, que assim como a instituição escolar realizam processos formativos quer de forma institucionalizada ou não.

Nesse sentido, cabe dizer que a análise de conjuntura realizada não perpassa pelas questões de classe, tampouco pelas relações de exploração do homem pelo homem como fundamento dessa forma de organização social, a capitalista. Esse não reconhecimento das contradições entre capital e trabalho conduz os docentes a partirem do pressuposto de que a função do complexo da educação é "[...] a humanização da sociedade em todos os seus aspectos, inclusive de redução, não superação, da pobreza e da exclusão social" (CARMO; GONÇALVES; MENDES SEGUNDO, 2015, p.120).

Alguns em seus depoimentos parecem internalizar e, ao mesmo tempo, defender essas concepções ídeo-políticas e econômicas dos organismos multilaterais e internacionais incorporadas às políticas educacionais materializadas nas políticas e práticas, pois postulam que o complexo da educação é capaz de "[...] **diminuir as desigualdades**" sociais (Ex-bolsista 08 - IEEBPM, grifos nossos) como se esta fosse a função precípua da educação enquanto complexo social; e, não o de produzir em cada indivíduo singular a hominização[90] e, ao mesmo tempo, a humanização pela mediação da produção material e espiritual (intelectual/cultural) produzida historicamente pelos próprios homens através do trabalho enquanto mediação eterna e necessária entre o homem (sociedade) e a natureza (SAVIANI, 2003). Desarticulados de uma compreensão onto-histórica e materialista do ser social, acrescentam, ainda, ser a educação enquanto complexo social, que medeia as relações entre conhecimento, docente e aluno "[...] **a chave que abre muitas portas"** (Ex-bolsista 09 – IEEBP, grifos nossos). Nesse aspecto,

[90] Sobre essa categoria destaca Leontiev (2004, p. 280): "No século passado, pouco após o aparecimento do livro de Darwin *A origem das Espécies*, Engels, sustentando a ideia de uma origem animal do homem, mostrava ao mesmo tempo que o homem é profundamente distinto dos seus antepassados animais e que a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho; esta passagem modificou a sua natureza e marcou o início de um desenvolvimento que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas".

sinaliza outro docente trabalhador entrevistado em relação a práxis docente vivenciada no programa:

> [...] acho que o ganho maior é social, da experiência que a gente internaliza e carrega ao longo da vida; a educação ela passa a ser um divisor de águas. A educação crítica, transformadora, que a gente consegue conceituar além dessa limitação inicial, a gente consegue ampliá-la para uma visão mais universal depois de toda a experiência do programa (Ex-bolsista 08-IEEBPM)

A compreensão em torno do caráter universal da educação não é expressa na sua essencialidade, embora se refira a educação mais crítica e transformadora; o que dificulta ainda mais essa articulação entre trabalho e educação realizada pelo docente, haja vista que enquanto complexo universal a educação, independentemente, da forma de organização social nos diferentes modos de produção – asiática, escravista, feudal ou capitalista – continuará a existir já que enquanto complexo fundado "[...] sua função consiste em articular o singular ao genérico, reproduzindo no indivíduo as objetivações produzidas ao longo do desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social" (LIMA; JIMENEZ, 2011, p.84), uma vez que "[...] O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. E-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

A perspectiva apontada como crítica e transformadora limita-se a compreensão da realidade em que os alunos estão submersos, ou seja, a realidade local, mas deslocada de uma concepção ontológica e histórica do desenvolvimento do ser social, pois formar/educar os indivíduos, tendo a criticidade como elemento de transformação social, na perspectiva do docente é preparar os indivíduos para "[...] analisar a sua realidade; se perceber enquanto indivíduo participante que interage com essa realidade" (Ex-bolsista 08 - IEEBPM). É, sobretudo, a partir dessa visão crítica, que encerra-se na práxis cotidiana dos indivíduos, que o docente reafirma que "[...] é a partir dessa visão crítica [que] ele consegue agir para transformar essa realidade para melhor" (Ex-bolsista 08 - IEEBPM). Destaca, ainda, que os alunos precisam ser formados nessa perspectiva, já que:

> [...] o professor precisa ter essa visão, dar essa visão também para os seus alunos para que eles se tornem sujeitos ativos, críticos e não aceitem as coisas como elas são postas e como elas estão; a gente precisa formar professores para que tenha essa visão para que eles consigam ser mediador [es] desse conhecimento para os seus alunos. E aí a gente consegue, pelo menos é **diminuir as desigualdades, a partir da educação**. (Ex-bolsista 08 - IEEBPM, grifos nossos)

No que tange a experiência no âmbito do PIBID em suas relações com o ganho social destaque desse docente e também da maioria dos entrevistados, não pretendemos de

modo algum com nossas considerações em torno das políticas e práticas educacionais "[...] reprovar, no plano imediato, medidas políticas que se coloquem genuinamente na direção democrática da melhoria da escola pública e da elevação científico-cultural" (JIMENEZ, 2010, p. 17) dos licenciandos em geral e dos pedagogos em particular. No entanto, contrariando o exposto pelos nossos depoentes, reafirmamos na perspectiva da ontologia do ser social o papel da educação enquanto complexo social fundado no trabalho:

> [...] a educação assume papel preponderante na esfera do conhecimento, a ela cabendo, fundamentalmente, o processo de transmissão do patrimônio histórico objetivado pelo gênero humano com vistas à sua reprodução, o qual, colocando a questão nos termos da ontologia marxiana recuperada por Lukács, articula de forma complexa e rica de mediações, os polos da individualidade e da generalidade (GOMES, 2012, p. 189)

Como dissemos, independentemente da forma de organização da sociedade, o complexo da educação exerce um papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, numa sociedade dividida em classes é notório que este complexo também desempenha dupla função relacionada a reprodução das relações capitalista ou as transformações destas. Portanto, não podemos perder de vista que nos processos de formação de professores estes docentes trabalhadores precisam entender que o "[...] desenvolvimento da pessoa humana implica, inescapavelmente, a apropriação da riqueza – material e espiritual – que constitui patrimônio comum do qual os indivíduos necessitam para se tornarem membros do gênero humano" (TONET, 2018b, p. 3). Nesse sentido, consideremos o que um de nossos depoentes explicita em relação a função social da educação e, consequentemente, da docência:

> [...] a gente tem [um] arcabouço muito mais completo e complexo das relações. A gente vai entendendo como se dá essa docência dentro, inclusive dessa nossa vivência de educação pública, a gente inicia já pisando e vendo como é difícil esse processo de docência. Aquela docência que não é apenas a questão de passar um conteúdo, mas tem todo um social muito carregado; a gente já começa vendo aí o papel do professor, que quando a gente entra na escola pública acho que é lógico, que o principal objetivo da escola é essa transferência de saber formatizado, mas quando a gente entra numa escola pública acho que isso acaba que terceiriza, porque a gente é [trabalha] com crianças carentes de tudo. E a gente começa a ver como se dá essa docência, como é que é essa educação (Ex-bolsista 12 - IEEBP)

Não restam dúvidas de que com o PIBID os espaços de formação-acadêmico e profissional dos licenciandos são ampliados, ao mesmo tempo em que, as relações sociais e profissionais também se complexificam, haja vista que o tempo de permanência foi "[...] por quase 3 anos, então, não descarto a relação com coordenação e até mesmo com a gestão da instituição" (Ex-bolsista 01- IEEBP). No entanto, as relações estabelecidas não se articulam à totalidade social, mesmo quando dizem que a docência não se restringe ao desenvolvimento

dos conteúdos, pois ao fazerem esse tipo de análise naturalizam as condições econômicas, políticas e socioculturais em que os alunos e a escola estão submetidos, pois fazem isso sem problematizá-las como expressão da luta de classes, deixando, inclusive, de se posicionarem "[...] a favor daqueles que possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares" (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 175).

Nesse sentido, enfatizamos que o complexo da educação quando analisado em suas relações com a categoria do trabalho e da economia, sobretudo quando compreendido como complexo fundado que, embora mantenha com o trabalho uma relação de reciprocidade, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa, não nos permite atribuir à educação tampouco aos docentes a tarefa de minimizar ou erradicar essas carências econômicas, políticas ou socioculturais como sinaliza a docente.

De certa forma, seu depoimento nos permite, inferir que há "[...] conformidade ou 'consenso' quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, 2005, p. 45), no âmbito da educação escolar (formal) de que essa seja de fato a função da educação, uma vez que se terceiriza, como afirma a docente o saber sistematizado, perdendo-se de vista a função da educação e da práxis docente de desenvolver em cada indivíduo singular a sua humanidade pela mediação da apropriação dos conhecimentos histórico e socialmente produzidos; portanto, formalizados, sistematizados nos currículos escolares materializados mediante a elaboração dos livros didáticos, dentre outros instrumentos. Por outro lado, ao relacionar a concepção de formação humana a de educação, ressalta um de nossos docentes trabalhadores entrevistados:

> [...] quando a gente tem essa experiência de educação, essa concepção [de formação] humana vai se transformando. A gente passa a ter um olhar diferenciado, a olhar o outro de maneira diferente, a conceber as dificuldades dos nossos alunos, a partir das suas condições sociais, econômicas. E saber que elas têm uma influência diretamente no seu rendimento e na sua formação enquanto sujeito; a partir dessas oportunidades que são colocadas ou não colocadas que a gente se forma enquanto sujeito, ser humano que consegue compreender as subjetividades humanas também. (Ex-bolsista 08 - IEEBPM).

Como dissemos, anteriormente, a inserção dos licenciandos no âmbito das instituições educativas de educação básica ampliam no contexto da formação acadêmico-profissional. Sem sombra de dúvidas os conhecimentos sobre essas instituições enquanto espaço de atuação profissional como também dos sujeitos para os quais se dirige a práxis educativa, o que permite a compreensão de que as condições objetivas interferem no aprendizado e, consequentemente, no desenvolvimento dos indivíduos. No entanto, o que não

se pode perder de vista nesse processo de formação é que essas "[...] desigualdades entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes" (LEONTIEV, 2004, p. 293) aspectos que não são ressaltados. Isso nos remente ao exposto por um dos depoentes:

> Até terminar o PIBID, acho que até começar a trabalhar na [universidade] ainda pensava nessa educação emancipadora, emancipatória. Acho que com o PIBID ainda meio que reforçava, porque a gente aprendia muito com as professoras, que a gente precisava ensinar aquele conhecimento para aquelas crianças, porque ia emancipá-las, iam ser alguém na vida; acho que até na minha formação, no PIBID, ainda, acreditei [e], isso foi um pouco reforçado pelos discursos (Ex-bolsista 15 - IEEBPM)

Ao fazer referência a experiência no PIBID destaca, ainda, esse docente que "[...] a experiência fica mais vasta, o olhar sobre a escola fica mais vasto. Você tem mote para pensar o que aquele autor está querendo dizer; para relacionar [com] o que você viu e o que você leu" (Ex-bolsista 15 - IEEBPF). No entanto, diz não pensar mais numa educação emancipadora, emancipatória reforçada, inclusive, nos discursos dos professores das instituições educativas de educação básica, coformadores nesse processo de formação e, acrescenta, que até o seu ingresso na universidade esse discurso se fazia presente. No entanto, entendemos que no campo das políticas e práticas "[...] podem-se estabelecer políticas educacionais mais ou menos progressistas e, por isso, a luta nessa esfera não deve ser menosprezada" (TONET, 2016b, p.38).

Todavia, é mister destacarmos, então, que compartilhamos da perspectiva desse docente, pois como nos sinaliza Tonet (2016b), o que existe concretamente, inclusive, no campo das políticas e práticas educacionais, nessa forma de organização social, regida pela lógica do capital é a possibilidade de organizarmos na escola ou fora dela, concretamente, atividades educativas que apontem para a emancipação humana e não uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) na sua totalidade. E, nessa direção precisamos, sim, entendermos que os conhecimentos precisam ser apropriados pelas novas gerações. Mas sejamos claros e, ao mesmo tempo, objetivos, já que não estamos nos referindo a qualquer tipo de conhecimento, mas sobretudo àqueles que possibilitem desenvolver nos indivíduos uma formação humana integral:

> Isto considerado, desenvolver atividades educativas que pretendam contribuir para a construção de uma sociedade em que a formação integral dos indivíduos seja possível implica, em primeiro lugar, o conhecimento claro, sólido e racionalmente sustentado dos fins que se quer atingir. Fins esses que devem brotar da análise do processo histórico-social real e não da mera subjetividade (Id, ibidem, p. 84).

Corroborando com essa perspectiva sinalizada de formação que possa mesmo diante dessa realidade social contraditória, de fato, contribuir no desenvolvimento integral dos

indivíduos, sinaliza um dos docentes ao se referir a formação humana em suas relações com o complexo da educação: "[...] entendo a educação como uma formação humana. Não uma educação voltada simplesmente para uma prática profissional" (Ex-bolsista 07 - IEEBPM). E, acrescenta: "[...] uma educação voltada para uma concepção de sociedade diferente, uma concepção de pessoa, certo? [Não]Uma concepção de trabalho em si, mas uma concepção realmente humana" (Ex-bolsista 07 - IEEBPM). Portanto, que tenha como fundamento não o trabalho assalariado, mas uma forma de trabalho que permita os homens se tornarem plenamente livres, ou seja, o trabalho associado como fundamento. Essa forma de entender as relações entre os homens plenamente livres, "[...] tem enormes implicações para a ação de todos aqueles que se ocupam de atividades educativas, tanto em sentido lato como em sentido estrito" (TONET, 2016b, p.84).

Dessa forma é preciso se pensar no processo de formação de professores que se fundamente numa concepção de formação humana "[...] voltada para um tipo de homem, de mundo e de sociedade" (ORSO, 2011, p. 64) que pressuponha um processo de educação e, em especial uma práxis docente "[...] que possibilite o acesso à cultura universal, aos bens decorrentes dela e [que aponte para] a emancipação humana" (Id, ibidem, p. 64) pela mediação das atividades educativas que se dirijam teleologicamente por essa questão ontologicamente posta, da formação humana integral da forma como a concebemos. Ou seja, como sendo um construto histórico e socialmente determinado pela práxis do trabalho em suas relações com as demais práxis sociais que se objetivam como criações humanas a serem apropriadas subjetivamente pelos indivíduos por um processo educativo que se dá de forma tanto no sentido lato como estrito. No entanto, na ausência dessa compreensão onto-histórica e materialista no campo da formação de professores, não podemos deixar de considerar um avanço dentro dos limites da relação entre capita-trabalho, o exposto por um dos docentes trabalhadores entrevistados:

> [...] [tinha a] ideia de professor não como uma vocação, mas como uma coisa que exigia um trabalho, mas não tanto quanto eu percebi após a entrada no PIBID, certo? Após eu entrar no PIBID que eu tive o conhecimento de sala de aula, de escola, principalmente, de escola pública como [um] todo; toda a dificuldade que a gente tem; eu fui percebendo que exige cada vez mais um lado mais profissional realmente, uma dedicação extremamente grande do professor (Ex-bolsista 07 - IEEBPM)

A nosso ver, o fato do docente não considerar a docência como vocação já se constitui um avanço no campo da formação de professores. No entanto, a reflexão-ação realizada pelo docente nos revela que esse movimento reflexivo encerra-se em si mesmo, já que não permite ao docente estabelecer relações com a totalidade social, ou seja, apreender que

as situações vivenciadas pela categoria profissional no que tange às questões que envolvem essa práxis enquanto um trabalho assalariado, independentemente, da natureza das instituições, se públicas ou privadas, não se relacionam, tampouco se consubstanciam, como sendo implicações de uma crise que não é da educação, mas sim da economia e do trabalho, que tem reverberado no complexo da educação e, consequentemente, na docência enquanto práxis social e profissional (BERTOLDO; SANTOS, 2012).

Destarte, não restam dúvidas de que se trata tão-somente de reflexões fundamentadas nessas teorias pós-modernas da "[...] tentativa de induzir outra pessoa (ou grupo de pessoas) a realizar, por sua parte, pores teleológicos concretos" (LUKÁCS, 2013, p.83). Do ponto de vista da ontologia marxiana, recuperada por Lukács (2013), essa questão nos remete a natureza e especificidade do complexo da educação e, por conseguinte, da docência enquanto práxis social e profissional, complexos que têm como modelo o trabalho, categoria fundante do ser social. Ambos os complexos, no que se refere a esfera fundante, possuem uma relação recíproca, uma dependência ontológica, mas também uma autonomia relativa que explicita a natureza e, ao mesmo tempo, a distinta função social e essencial que possuem, o que nos permite dizer que:

> [...] qualquer professor/educador atua no campo da teleologia secundária, isto é, sua atividade fundamental volta-se para a formação da consciência humana. Ou seja, é uma consciência que atua sobre outra(s) consciência (s), mas sobre uma base concreta real, que é o mundo criado, produzido e transformado pela práxis social (BERTOLDO, 2015, p. 133-134).

Dessa forma o princípio acima mencionado e ideado materializa-se, na medida em que os idealizadores e executores dessa ação política pela materialidade de seus princípios, fundamentos e objetivos atuam sobre as consciências dos licenciandos, professores da educação básica e professores das IES que modificam suas concepções nesse processo de formação/educação. Consequentemente, modificam pela práxis educativa que desenvolvem as consciências de outros sujeitos envolvidos tanto no ato da docência como da aprendizagem nas instituições educativas de educação básica, conforme podemos apreender do depoimento de um dos docentes trabalhadores entrevistados:

> [...] hoje, tenho uma consciência maior em relação a educação. Vejo que, realmente, muito dos problemas que nós temos hoje, poderiam ser superados se o investimento na educação fosse melhor aplicado, porque existe o investimento, mas talvez ele não seja tão bem aplicado como nós gostaríamos que fosse; antes, acho que culpava mais os outros. Não me via tão envolvida como me vejo hoje, como professora que sou. Eu vejo que hoje a minha consciência mudou não só em relação a escola (Ex-bolsista 09-IEEBP)

Podemos apreender que os sujeitos envolvidos no processo formativo tem a consciência (psiquismo) afetada, quer dizer, transformada em relação ao objeto da formação, a práxis docente, a partir do momento em que se insere no contexto da formação numa relação com o complexo da educação. No entanto, percebemos com o depoimento desses docentes trabalhadores que tais questões circunscrevem-se ao âmbito desse complexo, haja vista que ao destacarem os problemas educacionais, sobretudo no que diz respeito às condições objetivas de trabalho enfrentadas tanto pelas instituições educativas de educação básica como pelos trabalhadores que delas fazem parte, em seus depoimentos, não fazem menção, quiçá estabelecem relações com outros complexos sociais, fundamentalmente com o complexo da economia e do trabalho (abstrato) enquanto produtor de mercadorias. As transformações ocorridas no âmbito da consciência destes docentes nos remente à compreensão de que a consciência "[...] é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens" (MARX, ENGELS, 2007, p. 35), então, podem ser transformadas no decurso do desenvolvimento histórico-social.

Por ser resultado das relações histórico-sociais, segundo Leontiev (2004) deve-se considerar a "[...] dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nestas relações" (p.95). Esses depoimentos nos permite inferir que no âmbito dessa ação política tem se problematizado pouco sobre as condições objetivas e subjetivas de trabalho a que estão submetidos os trabalhadores da educação, especialmente os docentes e pedagogos, apesar das inúmeras leis, decretos e resoluções focarem essa problemática, ressaltando a importância e necessário incentivo a inserção na carreira e, ao mesmo tempo, a valorização do magistério.

Podemos dizer que essas políticas e práticas minimizam os diversos problemas enfrentados tanto pelos sistemas de ensino como pela categoria profissional, isto é, pelos profissionais do magistério, ao delegarem responsabilidades às próprias unidades educativas de educação básica e, particularmente aos professores e pedagogos, o que nos permite inferir que esse discurso incorporado pelos docentes trabalhadores entrevistados expressa um ciclo vicioso que, na perspectiva de Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015), não destaca essas instituições como sendo espaços, onde se materializam, relações também de trabalho, mas somente de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades dos indivíduos. No entanto, com a inserção e permanência desses ex-pibidianos na carreira do magistério, essa apreensão das instituições educativas de educação básica como espaços também de trabalho, efetivamente, são construídas na práxis, como examinaremos a seguir.

5.3 As implicações do pibid na práxis docente dos pedagogos

Como afirmamos, o PIBID enquanto ação política encampada pelo governo federal, por meio do MEC/CAPES/DEB-Brasil desenvolvido como programa em articulação com o Distrito Federal, estados e municípios sob regime de colaboração, vem mantendo suas finalidades desde a primeira chamada pública (Edital nº 01/2007), quer dizer, os objetivos inicialmente propostos para a melhoria da qualidade da formação de professores no contexto dos cursos de graduação em licenciaturas e, consequentemente, da Educação Básica pública socialmente referendada. O referido programa continua abrangendo todas as áreas de conhecimento que têm o campo da formação de professores como objeto de pesquisa, extensão, mas sobretudo, de ensino com foco na formação para a docência nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

Neste sentido, o programa enquanto ação da Política Nacional de Formação de Professores direcionada a iniciação à docência tem dentre suas teleologias postas a valorização do magistério, por meio do incentivo à inserção e, ao mesmo tempo, permanência na carreira do magistério nos seus diversos níveis, etapas e modalidades de ensino, isto é, na Educação Básica em sua totalidade. Podemos salientar, então, que essa finalidade encontra-se consubstanciada em um conjunto de Leis, Decretos e Resoluções que constituem as bases legais, ou melhor dizendo, os marcos regulatórios da Política Educacional brasileira desde a LDB às DCNs endereçadas às licenciaturas, grau acadêmico que tem como objeto a formação de professores.

Nesse cenário o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, passou a ocupar segundo Ribeiro, Rabelo e Mendes Segundo (2015, p.281): "[...] um lugar e papel fundamental na escolarização inicial no Brasil, em torno dos dez a doze primeiros anos de vida escolar das crianças". Esse processo de escolarização inicial abrange, como já pontuamos, a atuação dos pedagogos na Educação Infantil, envolvendo creches e pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, cabe pontuarmos que de acordo com a Resolução do CNE nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, à docência não se restringe a essas etapas, níveis e modalidades de ensino na Educação Básica.

Portanto, cabe destacar que dos quinze docentes trabalhadores entrevistados um dos nossos depoentes não desempenha esta função, especificamente, haja vista que na perspectiva dessa Resolução "[...] As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistema e instituições de ensino" Brasil (2006 *apud* SAVIANI, 2008,

p.247). Esse dado nos remete, a seguinte reflexão crítico-analítica, realizada por Saviani (2008, p. 65):

> [...] É forçoso reconhecer que as diretrizes aprovadas se encontram atravessadas por uma ambiguidade que se fazia presente mesmo na primeira versão[91], quando se havia excluído deliberadamente a formação dos chamados especialistas em educação. Isso porque as funções de gestão, planejamento, coordenação e avaliação, tradicionalmente entendidas como próprios dos especialistas em educação, haviam sido assimiladas à função docente, sendo consideradas atribuições dos egressos do curso de pedagogia, formado segundo as Novas Diretrizes.

A problemática evidenciada nos permite inferir que no campo da formação dos professores e pedagogos questões relacionadas às relações entre teoria-prática; ensino-pesquisa; conteúdo específico-conteúdo pedagógico, que subsidiaram grandes debates, em torno da formação desses trabalhadores da educação, em especial dos pedagogos, ainda, estão postas; uma vez que essa resolução "[...] transita entre o docente e o especialista em educação, incorporando, em certa medida, a proposta apresentada na década de 1970 por Valnir Chagas, traduzida na ideia de formar o especialista no professor" Saviani (2008 *apud* FREITAS, et al, 2019, p.12). Essa perspectiva de formação, materializa-se no contexto dos Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, como veremos, a partir da pesquisa realizada por Ribeiro, Rabelo e Mendes Segundo (2018). Os referidos autores ao analisarem, comparativamente, projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, de algumas instituições federais de ensino[92], evidenciaram, que:

> [...] a adesão à gestão pedagógica da sala de aula, escolas e sistemas educacionais, que deve se realizar tanto em espaços escolares como não escolares, parece ser superada uma antiga fratura do debate histórico de décadas recentes no país que tratava de formar separada e exclusivamente o educador especialista ou o generalista, de forma inconciliável e autoexcludente (p.59).

Na perspectiva dos autores, o debate histórico travado entre representantes do MEC e entidades em defesa da formação de professores, a exemplo da ANFOPE, em torno dessa velha problemática apresentada no campo da formação de professores, em especial no âmbito dos Cursos de Graduação em Pedagogia, licenciatura, parece ter sido superada mediante a possibilidade da resolutividade no campo da formação dos pedagogos de se formar/educar esse

[91] PARECER N.º: 67/2003 CNE/CES. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs dos Cursos de Graduação, aprovado em: 11/03/2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf Acesso em: 10.09.2019

[92] Os referidos autores analisam os projetos pedagógicos das seguintes instituições federais: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Pernambuco (UFPe), Universidade Federal de São João Del-Rei, (UFSJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV) e a Universidade Federal do Ceará (UFC)

docente trabalhador para o desenvolvimento de sua práxis social e profissional, abrangendo deste a gestão de sala de aula aos sistemas educacionais e, consequentemente, de ensino. No entanto, apoiados no discurso proferido por Anízio Teixeira, logo após a aprovação da primeira LDB - 4.024/61 no país, (FREITAS et al, 2019, p.11) nos adverte: "[...] A Resolução DCNs em vigor se constituiu, a exemplo do ocorrido com a LDB 4.024/61, de uma solução conciliadora entre os setores governamentais e as entidades que incorporaram a luta pela reformulação do curso, sob a tese de meia vitória, mas vitória".

A partir dessas reflexões enfatizamos que o PIBID, enquanto uma das ações que constitui a Política Nacional de Formação de Professores direcionada a indução e fomento à iniciação para a docência, implementada pelo MEC/CAPES/DEB – Brasil em parceria com as IES e instituições educativas de educação básica, desenvolvida, ainda, como programa também traz subjacente essa concepção de docência, uma vez que tem como um de seus marcos regulatórios a Resolução do CNE/MEC nº 02, de 1º de junho de 2015, que:

> [...] reforça as mesmas bases [da resolução do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura] de 2006. Reafirmando à docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos" (RIBEIRO, et al, 2018, p. 56).

Para além desses elementos e conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos; das relações entre teoria-prática, ensino-pesquisa que, historicamente, expressam na área da formação de professores, particularmente, dos pedagogos, movimentos de luta, no que se refere à finalidade do curso, bem como a sua identidade (SILVIA, 2011), a ser construída por esses trabalhadores da educação; entendemos, com Mattos (apud LEHER, 2010, p.1), que a práxis docente é também indissociável "[...] da problemática do trabalho em sua dupla dimensão: ontológica do ser social (requer que o trabalho seja criativo, crítico, livre de expropriações, subordinações, coerções e regulações particularistas) e [da] relação social capitalista". Nesse aspecto, cabe frisarmos que procuramos apreender as implicações do PIBID na práxis docente dos ex-pibidianos do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, reconhecendo com Leher (2010, p.1), que:

> [...] A potencialidade ontológica do trabalho docente é particularmente difícil no capitalismo, pois as frações burguesas dominantes procuram subordinar a educação aos seus propósitos estratégicos de classe. As brechas emancipatórias dependem da organização coletiva dos professores, do protagonismo estudantil, das lutas compartilhas com os pais e com as demais categorias de trabalhadores e a garantia de condições objetivas.

Admitimos a necessidade de se priorizar também, no campo da formação dos pedagogos os conhecimentos vivenciados ontologicamente pelos professores, pois partimos da compreensão de que somente os conhecimentos específicos, didáticos-pedagógicos, bem como "[...] a criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar" (BRASIL, 2015), a nosso ver, não são suficientes para que os docentes trabalhadores superem os problemas relacionados à formação e à docência, sem que o protagonismo juvenil em articulação com as condições objetivas e subjetivas de trabalho sejam garantidas, inclusive, na condição de trabalhadores da educação nas redes de ensino.

Com base nesse entendimento, procuramos abstrair dos depoimentos as implicações do PIBID na práxis docente dos pedagogos, envolvendo a *formação* e, simultaneamente, a docência desenvolvida nas instituições educativas de educação básica. Em relação a segunda categoria buscamos desvelar as *condições de trabalho* e *carreira profissional* que articuladas a outras[93] categorias, podemos dizer que, constituem a valorização do magistério.

Considerando esse complexo categorial, os 15 (quinze) docentes trabalhadores entrevistados revelaram, reconhecer as contribuições do PIBID na práxis docente dos pedagogos. No entanto, fazem algumas ressalvas no que tange à valorização do magistério em articulação com a totalidade social. Assim, diz uma das docentes: "[...] não sei se há essa valorização. Não usaria esse termo valorização do profissional pedagogo, diria que oportuniza a gente [a se] descobrir, se reafirmar enquanto pedagogo, enquanto docente; mas valorizar não, sinceramente" (Ex-bolsista 04 - IEEBP). Nessa linha expõe outra docente: "[...] valorizou a minha formação; acho que a nossa profissão é muito desvalorizada" (Ex-bolsista 11-IEEBPM). Partindo de uma perspectiva mais abrangente, enfatiza, um outro docente trabalhador entrevistado:

> [...] valoriza muito, principalmente, para o discente pelo [menos] se reconhecer como profissional e a profissão como algo importante na sociedade, não deixar para perceber isso numa prática, posterior, ao curso, mas reconhecer isso a partir do início. Há uma valorização muito grande por conta da baixa evasão, valoriza bastante. Ajuda bastante na formação quando você tem um contato maior com o seu objeto de trabalho, vai ajudar bastante para você continuar nesse curso e não ter uma formação alienada, mas uma formação crítica. Uma formação já sabendo do seu papel social e

[93] Na perspectiva de Leher (2010) essa é uma categoria que passou a circular nos discursos políticos, dos governos, sindicatos, nos sistemas escolares e de ensino e envolve dimensões relacionadas a questões tanto objetivas (regime de trabalho; piso salarial profissional; carreira docente com possibilidade de progressão funcional; concurso público de provas e títulos; formação e qualificação profissional; tempo remunerado para estudos, planejamentos e avaliação, assegurados no contrato de trabalho, e condições de trabalho) como subjetivas (reconhecimento social, autorrealização e dignidade profissional).

> assim se reconhecendo e se valorizando mesmo, uma autovalorização do trabalho (Ex-bolsista 07 - IEEBPM)

No que tange ao contato maior com essa "prática do trabalho", como destaca o docente entrevistado, corroboramos com Saviani (2008) de que a escola pode e, conjuntamente, deve em suas relações com as diferentes abordagens sobre o complexo da educação constituir-se em *lócus* privilegiado da formação dos pedagogos, especialmente, a partir das novas DCNs do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, o que não deveria apenas, segundo o autor "[...] ser interpretada, porém, como coincidindo com a iniciativa de colocar os alunos, desde o início do curso, em contato direto com as escolas, para as vivenciarem, para se familiarizarem com ela" (p. 153). Na perspectiva desse autor, os licenciandos já vem de uma experiência de escolarização de no mínimo 11 (onze) anos, o que permite dizer que já possuem conhecimento, suficientemente, na condição de alunos sobre a realidade das instituições escolares de educação básica na qual estão inseridas.

Nessa direção, destaca então, Saviani (Ibidem) que os licenciandos devem, nesse processo de formação, se distanciarem mesmo da escola de educação básica para que "[...] vivam intensamente o clima da universidade, mergulhem nos estudos dos clássicos da pedagogia e dos fundamentos filosóficos e científicos da educação" (p. 153). Corroborando com Saviani (Ibidem) cabe frisarmos sobre essa questão, como acrescenta uma das docentes entrevistadas: "[...] a gente fica no PIBID, às vezes, com discussões muito cruas, porque a gente não vivenciou, ainda, nossas outras disciplinas" (Ex-bolsista 12 - IEEBP).

Ao valorizar a profissão e, ao mesmo tempo, se autovalorizar como profissional, tendo em vista a autovalorização do trabalho, melhor dizendo, o trabalho como produtor de mercadorias, podemos inferir que essa formação/educação não alienada, portanto, crítica destacada pelo docente, fica comprometida, haja vista que nessa forma de sociabilidade "[...] Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação integral nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria" (TONET, 2016b, p. 93). Como bem destaca Mendes (2005) em relação à docência, esta práxis social e profissional não deixa de ser, de fato, numa forma de sociabilidade regida pela lógica do capital, uma:

> [...] mercadoria, porque contém as duas características inerentes a uma mercadoria: o valor de uso e o valor de troca. Como valor de uso, seu trabalho se realiza na utilização e consumo do saber, pois alguém se beneficia do conhecimento de outro. Como serviço a ser utilizado, o trabalho da professora é corporificado, concreto e, portanto, pode também ser trocado ou vendido (p. 121).

Corroboramos com o autor, mas reconhecemos a importância das implicações do PIBID na práxis docente dos pedagogos, até porque não podemos de maneira nenhuma deixar de estabelecermos as devidas relações entre o complexo da educação e o mundo da produção material e espiritual (intelectual/cultural), haja vista que os conhecimentos produzidos e distribuídos com a mediação da educação e, por conseguinte, da práxis docente enquanto práxis sociais e profissional desenvolvidas nas instituições educativas de educação básica não deixam de contribuir, determinantemente, de alguma forma "[...] para o desenvolvimento do trabalho vivo, bens de capital e mercadorias, mediante componentes técnicos-científicos e ingredientes ideológicos presentes na educação dos trabalhadores e futuros trabalhadores" (Id, ibidem, p.120). Isso posto, cabe examinarmos as melhorias do programa na formação de professores, em particular suas implicações na formação dos pedagogos.

Primeiramente, analisaremos as implicações relacionadas à integração entre universidade-educação básica, pois como destaca uma das depoentes: "[...] estar dentro da educação básica o ensino superior e o ensino superior dentro da educação básica" (Ex-bolsista 13 - IEEBPM). A partir desse depoimentos podemos dizer que, de modo geral, os docentes trabalhadores entrevistados solevaram essa experiência volitiva, uma vez que destacaram que os possibilitou uma maior aproximação com a Educação Básica, quer dizer, com o "chão da escola", jargão recorrente nos depoimentos como bem pontua uma das docentes:" [...] A nossa formação melhora, porque a gente vivencia o chão da escola" pública (Ex-bolsista 12 - IEEBP).

Independentemente do limite de vagas, de questões orçamentárias e/ou de outra natureza, vale enfatizarmos um depoimento que explicita os motivos do não envolvimento de um número significativo de licenciandos nessa ação política do governo federal: "[...] esses alunos, na maioria das vezes, não estão em contato com a escola, porque são alunos trabalhadores, precisam ter uma renda família[r]" (Ex-bolsista 05 - IEEBPM). No caso dos licenciandos dos cursos noturnos, esses ficam impossibilitados de participarem não somente dessa ação da Política Nacional de Formação de Professores, mas das diversas ações, programas e projetos desenvolvidos pelas IES, já que são "[...] estudantes-trabalhadores que, em sua grande maioria precisam trabalhar" (RIBEIRO, et al, 2018, p. 60).

Outro aspecto mencionado pelos docentes como contribuição na formação dos pedagogos no contexto dessa ação política que, de certo modo, implica no desenvolvimento da práxis social e profissional nas instituições educativas de educação básica, está relacionado à articulação entre teoria-prática, visto que no campo da formação dos pedagogos segundo uma das depoentes "[...] Há uma ruptura entre teoria e prática" (Ex-bolsista 15 - IEEBPF). E, às vezes, chegam a dizer que "[...] na Universidade é só teoria" (Ex-bolsista 15 - IEEBPF).

De maneira geral, primeiramente, os docentes trabalhadores entrevistados ressaltaram esse entendimento quando da vivência em seus cursos de origem na universidade e, por conseguinte, no processo de formação no PIBID; disseram, ainda, ser recorrente esse discurso de que a universidade era o lugar da produção da teoria e as instituições educativas de educação básica, os espaço de aplicabilidade desta. Ao enfatizarem a função da universidade enquanto espaço de formação acadêmico-científica e profissional, destacaram os docentes a importância dessa relação no âmbito dos cursos de formação de professores e, especialmente, no Curso de Graduação em Pedagogia modalidade licenciatura; e, ao mesmo tempo, no PIBID e em outras ações, programas e projetos desenvolvidos nas IES, pois na acepção de uma das docentes entrevistadas:

> [...] têm outros projetos dentro da universidade além do PIBID, outros programas, que também fazem essa ponte; é muito importante, porque a relação que nós temos que ter entre teoria e prática, deve ser justamente essa atuando não só falando; essa vivência a gente só consegue, praticando" (Ex-bolsista 13 - IEEBPM).

Essa forma de conceber a relação entre teoria e prática é recorrente nos depoimentos. Logo, apreendemos da totalidade destes que a práxis, enquanto atividade criadora e produtiva dos homens possibilita transformar as relações com a natureza, os outros homens e as produções culturais e intelectuais. Ou seja, categoria síntese das relações entre exteriorização-interiorização; teleologia-causalidade; teoria-prática; trabalho manual-intelectual; objetividade-subjetividade não é concebida dessa forma pelos docentes (TONET, 2016b). O que nos permite inferir que a práxis docente, enquanto práxis social e profissional, especificamente humana, quer dizer, apreendida como um complexo de complexo, é totalmente desarticulada da compreensão filosófica onto-histórica e materialista do mundo, já que se "[...] nega a concepção revolucionária e ontológica que Karl Marx imputou a esta categoria, configurando o eixo principal da teoria marxiana, a qual superou o idealismo e o materialismo mecanicista" (MONTEIRO, 2012, p. 97), pressupostos ontológicos tão bem recuperados por Lukács em sua Ontologia do Ser Social.

Essa desarticulação pode ser evidenciada na forma como essa relação é materializa na perspectiva dos próprios docentes: "[...] Essa relação na nossa cabeça não é fácil e para sair da nossa cabeça para [a] prática é mais difícil ainda, mas ela aconteceu, acredito que aqui [no PIBID] ela, ainda, acontece" (Ex-bolsista 04 - IEEBP). Podemos dizer que essa forma de conceber a relação entre teoria-prática está ancorada nas teorias educacionais que fundamentam a proposta de formação do programa, pois como vimos, o princípio orientador posto por essa ação política é que os licenciandos mudem sua forma de pensar, sentir e agir pela mediação da

ação-reflexão, melhor dizendo, faz-se "[...] a defesa de uma formação nos limites da cotidianeidade, não ultrapassando as barreiras do conhecimento tácito[94] e do utilitarismo" (MONTEIRO, 2012, p.95) no campo da formação de professores.

Essas teorias educacionais colocam a centralidade na prática, isto é, na ação decorrente da subjetividade dos licenciandos, sem articulação com as objetivações histórico-sociais que determinam o modo como a docência, enquanto práxis social e profissional, pode ser materializada. Isso pode ser ilustrado com um dos depoimentos em que a docente enfatiza: "[...] será que esse discurso que a gente está tendo lá na universidade é o que estou colocando aqui em prática? Então, não só discutir com os colegas, mas discutir consigo mesma sua própria prática" (Ex-bolsista 04 – IEEBP); aspecto considerado por alguns docentes como avanço no campo da formação de professores. Ainda, sobre essa questão uma das depoentes destaca em relação ao programa esta ênfase na relação entre teoria e prática no seu interior:

> [...] Nos dá visibilidade de como atuar na prática, porque às vezes a gente atua na prática sem muito entender as teorias e as leis. Então, a partir do momento que a gente faz a união entre teoria e prática, no caso a práxis, é que a gente tem maior domínio e pode até atuar melhor em sala de aula. Do que só ir para [a] sala de aula sem ter nenhum conhecimento teórico para atuar (Ex-bolsista 13 - IEEBPM)

Essa concepção de práxis como mera união imediata entre teoria e prática apresentou-se de modo recorrente também nos depoimentos dos docentes entrevistados. Essa forma de apreender essa relação também foi identificada e analisada por Monteiro (2012) em pesquisa desenvolvida acerca da concepção de "práxis docente" nas produções investigativas apresentadas no período de 2001 a 2010 nos encontros científicos anuais da ANPED nos respectivamente GTs: Formação de Professores e Didática. Segundo a autora essa acepção traz subjacente como fundamento a corrente filosófica do pragmatismo, haja vista que "[...] extrai as complexas mediações contidas na relação teoria-prática" (Id, ibidem, p. 101), o que nos permite dizer, fundamentados nessa autora, que no campo da formação de professores a práxis docente ganha contornos utilitaristas, imediatistas e subjetivistas sem grandes articulação com a práxis enquanto critério da verdade pautada em pressupostos onto-históricos e materialistas.

Nessa direção Jimenez (2001) destaca a importância de se compreender, a partir de uma concepção onto-histórica e materialista, portanto, do trabalho como categoria fundante do mundo dos homens, que a ruptura entre teoria e prática é produto da história dos homens e, a

[94] Para apreensão dessa categoria na perspectiva marxiana sugerimos: DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARATE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della (Orgs.). Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

nosso ver, continua sendo, mesmo que não se estabeleça essa ruptura total e sim restrita. No entanto, ainda assim, em essência, independentemente do nível dessa relação, não se deixou de impor de maneira arbitrária e formal como ressalta a autora a distinção entre "[...] à classe dos proprietários, a esfera predominantemente intelectual/teórica; e aos trabalhadores, as tarefas predominantemente manuais/práticas" (Id, ibidem, p.71). Portanto, faz-se necessário entendermos, sobretudo no campo da formação humana integral a "[...] concomitância da dimensão mental, intelectual, e da dimensão prática, manual" (Id, ibidem, p. 70). Ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática no campo da formação de professores.

Partindo dessa compreensão e, sobretudo na necessidade desta relação se efetivar é que examinamos também as condições de trabalho desses ex-pibidianos graduados em Pedagogia, licenciatura, no contexto, especificamente, das redes de educação e ensino nas quais atuam, pois esta é outra dimensão da práxis docente que articula-se à valorização desses trabalhadores da educação. Entendemos, ainda, que estas condições têm implicações na práxis social e profissional que desenvolvem nas instituições educativas de educação básica. Ao focarmos nessa dimensão, objetivamente, procuramos apreender as implicações do PIBIB e, ao mesmo tempo, de que modo e em quais condições desenvolvem a práxis docente.

Cabe dizer que sabíamos que estávamos tratando de momentos distintos da história social, acadêmico-científica e profissional desses docentes trabalhadores, haja vista que no contexto do PIBID estes se encontravam em processo de formação para o exercício dessa práxis social e profissional, a docência. No entanto, reconhecíamos a relevância de estabelecermos essas relações, pois o PIBID como política de iniciação à docência também visa "[...] valorizar o magistério incentivando os licenciandos que optam pela carreira docente" (BRASIL, 2018) a permanecerem na área de formação, ou seja, na docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; em diferentes modalidades de educação e, ainda, onde se faz pertinente a atuação do pedagogo: gestão, planejamento e avaliação nos sistemas de educação e ensino. Podemos dizer, então, que a relevância de se captar esse tipo de implicação:

> [...] está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimentos e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Dessa forma, as condições de trabalho implicam na materialidade da práxis docente. Por isso, reconhecemos também a necessidade de nos apropriarmos das condições em que estes docentes desenvolvem sua práxis, dado que essa categoria, no que tange ao conjunto de elementos que caracterizam a valorização do magistério, também faz parte das recomendações

dos organismos multilaterais e internacionais e, concomitantemente, é vista como um dos determinantes que resulta nessa valorização em suas relações com outras dimensões que envolve a práxis docente. Averiguemos, a partir da pesquisa de Freitas (et al, 2019) sobre "O Curso de Pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de Educação para Todos", especificamente, algumas dessas recomendações para o campo da formação de professores relacionadas a esta categoria:

> Reconhecem o importante papel exercido pelos educadores e pela família, desse modo, **apontam para a melhoria das condições do trabalho** e da situação dos docentes como forma de alcançar a educação para todos;
> Comprometem-se a melhorar a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as **condições de trabalho do magistério**;
> Reconhecem os docentes como insubstituíveis para a transformação da educação e que sua **valorização depende das melhorias de suas condições de trabalho** (Id, ibidem, p.8, grifos nossos).

Vejam que as recomendações em tela perpassam pelas condições de trabalho em que esses docentes trabalhadores estão submetidos tanto na condição de licenciandos, já que a recomendação também é melhorar a "[...] qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento" (Id, ibidem, 2019, p. 8) como após a inserção na carreira como trabalhadores concursados ou efetivos, temporários, dentre outras formas de contratação na Educação Básica. Essas reflexões nos permite inferir que essa categoria empírica ou operacional, assim como a categoria da formação é condição *sine qua non* para que estes trabalhadores desenvolvam sua práxis social e profissional.

Nesse aspecto, a apreensão das condições de trabalho é fundamental para constatarmos que em tempos de crise do capital, não mais conjunturais e/ou cíclicas, mas estrutural, se as condições de trabalho postas (im)possibilitam o desenvolvimento de uma práxis docente que tenha como objetivo proporcionar uma formação/educação para o pleno desenvolvimento das capacidades humano-sociais dos indivíduos, uma vez que estes trabalhadores, objetivamente, possuem como uma de suas atribuições o desafio de influenciar na formação da personalidade dos alunos expressas nos valores e comportamentos internalizados e materializados subjetivamente (BERTOLDO; SANTOS, 2012; MARTINS, 2011).

No que diz respeito a práxis social e profissional desses trabalhadores em suas relações com a formação para a docência, isto é, a preparação acadêmico-científica e profissional desenvolvida no âmbito dessa ação política, cabe retomarmos as reflexões

anteriores realizadas sobre a práxis dos assistentes sociais e dos operários, considerando as proposições de Lessa (2016a). Esse estudioso de Lukács, como já destacamos, em suas análises sobre a práxis dos assistentes sociais, ou melhor dizendo, no que tange a "instrumentalização" desses profissionais para o exercício de sua práxis profissional afirma ser essa preparação profissional completamente distinta da preparação dos operários. Afirma esse pesquisador:

> [...] Não apenas o seu local de trabalho social é muito distinto (o operário trabalha na fábrica ou na agricultura e o assistente social, na maioria das vezes, em órgãos públicos ou ONGS), mas a própria atividade é em tudo muito distinta. Essa é a razão de a preparação profissional de um assistente social ser tão distinta da de um operário. Os conhecimentos e habilidades requeridas são muito diversas, em cada caso. E isto decorre do fato de que eles atuam sobre uma matéria e atendem a necessidades sociais em tudo distintas (Id, ibidem, p. 79)

Corroborando com Lessa (Ibidem), também partimos da concepção de que a formação para a docência dos pedagogos, bem como os locais de trabalho em que esses trabalhadores exercem sua práxis social e profissional, ou seja, os espaços de formação acadêmico-científica e atuação profissional dos pedagogos, são distintos dos locais de preparação profissional de um operário, cujo local de trabalho pode ser uma fábrica.

Reconhecemos que a práxis dos pedagogos atendem à necessidades sociais, posto que a satisfação meramente das necessidades biológicas deixaram no decurso do desenvolvimento sócio-histórico e cultural de serem suficientes para impulsionar e, concomitantemente, promover o desenvolvimento amplo do ser social. Nesse sentido, cabe dizer também que as condições de trabalho não estão relacionadas somente ao local de trabalho social, mas abrange "[...] um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (*formas de contratação, remuneração, carreira* e *estabilidade*)" (OLIVEIRA, 2010, p.1, grifos nossos).

Quanto aos locais de trabalho, ou seja, em relação aos espaços de atuação quando bolsistas em suas relações com a condição enquanto trabalhadores da Educação Básica, de modo geral os ex-pibidianos docentes entrevistados expressam em seus depoimentos as dificuldades vivenciadas; e, aqueles que conseguiram obter aprovação em concursos públicos ou em processos seletivos simplificados nas redes públicas de ensino, acrescentam, ainda, que as condições de trabalho mudaram muito pouco.

Os que atuam em instituições privadas explicitam condições melhores de trabalho, mas fazem questão de enfatizarem que as condições são melhores por se tratar de uma escola particular, quer dizer, privada e não de uma rede constituída por um conjunto de instituições. Nesse sentido, enfatiza uma das depoentes "[...] na minha realidade hoje, minhas condições de trabalho são boas, trabalho na rede privada. É de novo, há escola e escolas" (Ex-bolsista 12 -

IEEBP). Ainda, para ilustrar essa distinção destaca esse depoente em relação a valorização da práxis docente pela gestão pública e/ou privada:

> [...] Então a gestão tem um ponto dentro da privada, tem um ponto muito importante, dessa valorização. Quando a gente vai para o público não vejo só a gestão para essa valorização; é uma coisa maior. É uma coisa mais política, é bem mais complexa para que a gente saia assim, termine a aula e diga: sou valorizada. (Ex-bolsista 12 - IEEBP)

Ao se referir as condições de trabalho como ex-pibidianos nas instituições educativas de educação básica nas redes públicas de ensino, ou seja, nas escolas-campo, diz um dos docentes trabalhadores entrevistados: "[...] na maioria das vezes, eram bastante precárias mesmo, por conta da *estrutura da escola*. Por conta também da *formação dos* próprios *professores*" (Ex-bolsista 08 - IEEBPM, grifos nossos). No que diz respeito, a estrutura um outro depoente destaca "[...] Para nós, que realizamos trabalhos pontuais, as condições da escola eram boas, para as professoras que estavam lá, talvez, nem tanto" (Ex-bolsista 11 - IEEBPM); e, acrescenta: "[...] eram muitos alunos, um tempo corrido, uma sala um pouco apertada. A gente não trabalhava dentro da sala, levava eles [alunos] para fora; a gente não viveu ali a situação que as professoras viviam, entendeu?" (Ex-bolsista 11 - IEEBPM). Nessa direção pontua uma das depoentes, hoje concursada e seletivada em duas redes municipais de ensino:

> [...] na época, ainda, questionava algumas coisas, só que hoje consigo compreender o porquê da atitude delas [professoras], porque trabalhavam naquele do BÊ- A- BA que o menino tinha que aprender, porque são cobradas, têm que dar conta para [a] Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)[95] e assim, sucessivamente. Então, existe toda aquela cobrança do gestor, do coordenador, das competências, aí vem os documentos. Hoje consigo compreender a atitude daquelas professoras, não que concorde, mas compreendo, até porque, de certa forma, estou, digamos assim, vivenciando a educação similar. (Ex-bolsista 05 - IEEBPM)

Reconhecemos que os licenciandos imersos nessa realidade ampliam sua visão de mundo e, consequentemente, de sociedade. Podemos apreender que alcançam níveis de compreensões que os permitem estabelecer considerações importantes sobre a docência enquanto práxis social e profissional. No entanto, cabe questionarmos com Macedo (2017) se, de fato, não estaríamos diante de um processo de (con)formação no campo da formação de professores, haja vista o que expõe um dos depoentes em relação a apropriação que fazem dessa realidade sócio-histórica e educacional ao naturalizarem tais condições de exploração e de nem

[95] Tanto a Provinha Brasil quanto a Avaliação Nacional da Alfateização (ANA) são avaliações de larga escala que fazem parte do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB) de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), desenvolvidas em parceria com estados, municípios e sistemas educacionais e escolares de ensino.

mesmo se surpreenderem, visto que o PIBID já antecipa essa experiência: “[...] é justamente essa prática, essa vivência que o projeto permite que não faz com que a gente entre em choque quando a gente entra no mercado, quando a gente começa a trabalhar” (Ex-bolsista 07 - IEEBPM).

No que concerne a práxis docente e as condições dessa atividade social e profissional enquanto emprego, as formas de contratação dos ex-pibidianos docentes trabalhadores entrevistados, como já mencionamos, são estabelecidas a partir de diferentes tipos de contratos de trabalho, isto é, relações sociais e profissionais trabalhistas distintas, porque seus vínculos estão relacionados também a esferas dissemelhantes de atuação profissional: instituições educativas de educação básica públicas municipais, federais e privadas de ensino. Tomando como referência o estudo realizado (SEKI et al, 2017) sobre as formas contratuais em que estão submetidos os professores da educação Básica no Brasil, referendadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nas tabelas “Docentes” temos quatro formas de contratação: (1) concursado, efetivo ou estável; (2) contrato temporário (3) contrato terceirizado; (4) contrato Consolidação das Leis do Trabalho - CLT (a partir de 2012).

Considerando essa classificação, podemos dizer que, dos 15 (quinze) depoentes, 06 (seis) estão atuando em instituições de educação básica pública municipal como efetivos; 01 (um) em instituição de educação básica pública federal; foi contratado temporariamente como professor substituto. Dos 08 (oito) que estão na rede privada, quer dizer, mais de cinquenta por cento, 07 (sete) estão submetidos a contratos regidos pelo Decreto Lei - nº 5.452, de 1º de maio, de 1943 de CLT; e, somente uma docente encontra-se desenvolvendo suas atividades de ensino mediante assinatura de Contrato de Prestação de Serviço por Tempo Indeterminado, isto é, contrato terceirizado. Na perspectiva dessa docente esse tipo de contrato “[...] não tem [data de] validade, quando ambas as partes quiserem desfazer-se do vínculo [isso] é feito sem nenhum prejuízo” (Ex-bolsista 14 - IEEBP); movimento que no seu entendimento, não ocasiona prejuízos nem para ela tampouco para quem a contratou.

Temos caso de docentes que são concursados e, ao mesmo tempo, contratados temporariamente por outras redes de ensino, o que evidencia os baixos proventos salariais da categoria, fazendo com que esses docentes em início de carreira tenham jornadas excessivas de trabalho, o que pode implicar também na qualidade da educação e, em especial do ensino e da aprendizagem. Sobre as formas contratuais em que estão submetidos os professores no Brasil Seki et al (2017) desvelam também em seu estudo as formas que antecedem a inserção desses trabalhadores no mundo do trabalho que, a nosso ver, se constituem formas precarizadas de

trabalho, a exemplo da contratação como auxiliares, assistentes educacionais, monitores, temporários voluntários no Programa Mais Educação, dentre outras. Nesse sentido, podemos inclusive salientar que mesmo com Lei Nacional do Piso Salarial (Lei nº 11.738), sancionada em 16 de julho de 2008, "[...] prevalece a precarização nos contratos de trabalho" (MENDES; MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 13). Nesse sentido, analisemos o que expõe uma das docentes entrevistadas:

> […] Não está como gostaria que estivesse em termos de salário, sei o quanto trabalho, sei que existe uma discrepância; sei que trabalho, não somente nas 24h semanais, mas levo muito trabalho para casa; se levo trabalho para casa, deveria ser recompensada pelo trabalho, mas só que isso não vem somado ao que recebo (Ex-bolsista 09 - IEEBP)

Os contratos não expressam as jornadas de trabalho a que os docentes estão submetidos. Quando perguntados sobre essa questão temos diferentes situações: alguns que atuam em duas redes de ensino pública; e, em escolas privadas de tempo integral chegam a cumprir uma jornada que ultrapassa as 50 horas aula semanais. Quando a atuação é somente em uma dessas esferas, pública ou privada, somente em um turno de trabalho, chegam a cumprir entre 24 (vinte e quatro) e 30 (trinta) horas semanais. E, dentre as atividades desenvolvidas estão inclusas "[...] planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação" (BRASIL, 2006 apud SAVIANI, 2008, p. 247). No que diz respeito, ainda, a jornada de trabalho e, sobretudo aos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora, assim se coloca um dos depoentes:

> [...] Inclusive, agora, está tendo uma discussão sobre um terço, estão querendo retirar o nosso terço de planejamento; está um alvoroço em todas as escolas, porque isso é um direito conquistado, entendeu? Com muita luta e que estão querendo tirar. Então, são pequenas coisas que as outras pessoas não vêm, mas que nós, que estamos vivendo aquilo, sabemos que desvalorizam a profissão. Tem essa questão: o terço; tem a questão das verbas cortadas, o livro didático não chega na escola. São muitas questões. Essas reformas, políticas que estão desvalorizando. Pode ser que essas pessoas mais antigas tenham vivido tempos melhores, mas o que a gente está vivendo hoje, está bem difícil, entendeu? O salário que não aumenta, que já foi aprovado, mas não chega, enfim, muitas questões (Ex-bolsista 11 - IEEBPM).

Vejamos o que dispõe a Lei nº 13.005/2014, que instituiu o atual Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) sobre essa questão da valorização profissional. A meta (17) ao articular-se com a meta (16) propõe "[...] valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente" (DOURADO, 2017, p.146); e, a meta (18) ao se referir à carreira buscará "[...] assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior públicas de todos os sistemas

de ensino" (Id, ibidem, p. 149). Sobre esse instrumento de valorização da carreira do magistério, examinemos, o que ressalta uma das docentes entrevistadas:

> [...] tem ainda um Plano de Cargos e Carreiras, mas que ainda está muito no papel, mas que também seria uma valorização interessante, porque vai valorizar esse profissional que está buscando conhecer mais, se qualificar mais, mas ainda ficou no papel; até a própria formação periódica seria uma valorização, porque está incentivando esse professor a buscar novos conhecimentos, mas ainda é muito contida. (Ex-bolsista 04 - IEEBP)

Esse destaque dessa docente desvela as condições em que a carreira do magistério se efetiva nas instituições privadas de ensino, já que na maioria dessa instituições inexiste a preocupação com a carreira desse profissional em suas relações com o nível de formação dos profissionais do magistério (graduação e pós-graduação *lato* e estrito). Vejamos o que dispõe, ainda, a meta (18) sobre essa questão: "[...] para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, a despeito de negligenciar os profissionais do setor privado, é fundamental para o setor" (DOURADO, 2017, p. 149). Considerações postas, entendemos que a carreira profissional enquanto uma das dimensões dessa valorização profissional:

> [....] Consiste no mecanismo de estímulo ao exercício do magistério e à valorização acadêmico-científica. Pressupõe indivíduos preparados para o exercício da profissão, portadores de título compatível com as necessidades do nível de ensino a que o trabalho docente se destina. Vincula-se à **formação** e às **condições de trabalho**, podendo assumir a avaliação de desempenho por mérito, sem ser submetida a critérios classificatórios de competitividade (BOLLMANN, 2010, p. 1, grifos nossos).

Considerando que uma das teleologias postas relacionada à valorização do magistério, ou seja, uma dentre as finalidades a serem alcançadas com a iniciação à docência, por meio dessa ação política de incentivo ao magistério, já que a intenção é que após a conclusão de seus cursos de origem, os licenciandos que optaram pela docência permaneçam na carreira, independentemente, das condições adversas em que estão submetidos.

Podemos dizer que essa finalidade encontra-se consubstanciada em um conjunto de Leis, Decretos e Resoluções que constituem a Política Educacional brasileira. Desde a LDB às Resoluções direcionadas a esse grau acadêmico, as licenciaturas, de modo particular, o que constam nas DCNs dos cursos de graduação em licenciatura, pois estas direcionam o tipo de formação/qualificação para os trabalhadores, conforme demandas do mundo do trabalho. De fato, dispõe, especificamente, o Artigo 18 da Resolução nº 2 de 2015 sobre essa temática e define ser competência dos sistemas de educação e ensino "[...] garantir políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, além de assegurar sua formação,

consolidação de planos de carreira, a preparação para a atuação nas modalidades e níveis da educação básica" (FREITAS, et al, p. 16, 2019).

Destacamos, ainda, que esses diferentes marcos regulatórios da política educacional e, por conseguinte, da formação para a docência, em especial no Brasil, revelam, "[...] a tomada de consciência de amplos setores da sociedade sobre a contradição existente entre a necessidade de uma educação de qualidade e a desvalorização profissional vivenciada pelos professores" (BRITO, 2012, p. 190) desde a Educação Básica ao ensino superior.

Ao articularem a experiência do programa às vivenciadas como trabalhadores da Educação Básica em relação a carreira do magistério, um dos depoentes reafirma, enfaticamente: "[...] saindo da universidade, já se perde esse valor, não consigo ver essa questão da valorização depois que a gente sai da universidade" (Ex-bolsista 10 - IEEBP). Podemos, então, dizer que, independentemente, das redes em que desenvolvem a práxis docente, observamos que na perspectiva dos docentes fica claro que esta valorização, encontra-se restrita "[...] a mudanças na formação, melhoria de salários, de carreira e das condições de trabalho, mas de modo algum, se discute a natureza e essência dos fenômenos que interferem substancialmente no fazer docente" (FREITAS, at el, 2019, p. 15).

No que tange a essa formação "mais integral" no contexto das políticas educacionais, citando como exemplo o ProJovem[96], Paula, Moraes e Costa (2016) sinalizam os limites impostos a essas políticas de proporcionarem aos jovens da classe trabalhadora, público alvo dessas ações, programas e projetos no contexto de crise estrutural do capital, o desenvolvimento de uma formação humana integral. Segundo os autores a subordinação da categoria trabalho ao capital inviabiliza as possibilidades reais dos homens apreenderem e, ao mesmo tempo, desenvolverem formas de agir, pensar e sentir o mundo social e historicamente produzido como resultado das potencialidades humanas, haja vista que a crise, ao lançar mão dessas políticas, "[...] desfere contundentes golpes na classe trabalhadora, muitas vezes falseados por promessas e ilusões de humanização" (p.192).

Na defesa de uma formação humana integral em detrimento de uma educação para o trabalho no capitalismo contemporâneo, Amorim (2018) também realiza estudo assim como Paula, Moraes e Costa (2016) do ProJovem enquanto política direcionada à classe trabalhadora; e, também reafirma ser esta ação política um exemplo explícito de intervenção direta do capital

[96] Na perspectiva de Amorim (2018, p. 183): "[...] trata-se de uma política de educação fragmentada, que não somente reforça a desigualdade social, mas cria subdivisões entre os trabalhadores, como é possível perceber a partir dos objetivos das diferentes modalidades e submodalidades do ProJovem"; e, cita essas modalidades: ProJovem Urbano, Trabalhador, Adolescente e Campo – Saberes da Terra.

pela mediação do Estado Burguês "[...] do devido ajustamento da educação desse contingente da classe trabalhadora às necessidades do capital" (p. 148) em tempos de crise estrutural.

Podemos, fundamentados na análise onto-histórica e materialista realizada pelos autores, dizer que o PIBID, assim como o ProJovem, não tem como proposta formar/educar os indivíduos na perspectiva que defende Tonet (2016b) de uma formação humana integral, ou seja, que garanta o direito ao acesso e apropriação da produção material e espiritual (intelectual/ cultural) produzida pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico-social, necessários ao pleno desenvolvimento dos indivíduos como partícipes de um gênero. Ainda, por cima, como enfatiza Amorim (2018): "[...] quando recuperamos que a formação humana assim entendida vincula-se ao projeto de emancipação humana, que, na perspectiva apresentada pelo mesmo autor, propõe a superação do capital" (p. 191).

Também Silva, Brabo e Bandeira (2017), fundamentados numa concepção marxiana, buscaram apreender se o PRONATEC[97] no contexto da Educação Profissional apontava para essa direção: "[...] uma educação que promovesse a formação plena e integral da juventude oriunda da classe trabalhadora" (p. 101). Em seus resultados apresentam o distanciamento também dessa ação política do governo federal desenvolvida em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no caso específico, nos campis de Fortaleza e Maracanaú/CE. Desvelam, os autores assim como os já mencionados, que esta ação política também não se alinha a uma concepção de formação humana integral denominada também de unitária e politécnica, "[...] mas sim a uma educação atrelada às necessidades emergenciais do mercado de trabalho, formando os estudantes para uma habilitação específica" (p. 105).

É, sobretudo, diante desse contexto e da (im) possibilidade dessas ações do governo federal no âmbito das políticas sociais e educacionais promoverem o pleno desenvolvimento dos indivíduos jovens e adultos, público alvo dessas ações, programas e projetos que sinalizamos as contribuições também de Tonet (2016b) no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades educativas que articuladas a outras atividades que tenham em comum, o desenvolvimento pleno do ser humano, apontarem para a mesma direção: a emancipação humana. Na acepção do autor, o processo requer que todos os indivíduos tenham acesso e se apropriem de forma igual dessa produção material e espiritual (intelectual/cultural). Isso implica, ainda, a subordinação do capital ao trabalho e não o contrário como temos visto, pois

[97] É uma das políticas de governo que objetiva "[...] aumentar o número de vagas em educação profissional e tecnológica capacitando cada vez mais jovens para o mercado de trabalho" (SILVA; BRABO; BANDEIRA, 2017, p. 98)

a nova forma de trabalho a ser instaurada deve, pela raiz, erradicar a exploração do homem pelo homem; e, isso somente será possível, como destaca o autor, quando os produtores conscientes e livremente associados controlarem todo o processo de produção.

Nesse sentido, no que tange aos limites dessas ações políticas cabe fazermos ecoar a voz de mais um dos depoentes entrevistados:

> [...] O problema é que não parte de nós as políticas de incentivo ao trabalho; parte do poder público, de uma gestão melhor e essa gestão justamente não vê a valorização do nosso trabalho, apesar de reconhecer como importante; há essa dicotomia entre saber que a profissão é importante, mas não valorizar. Não só a profissão, mas todo o processo educativo (Ex-bolsista 07 – IEEBPM)

Diante dessa contradição tão bem exposta pelo docente no que diz respeito a formação, as condições de trabalho e carreira profissional diversos autores contemporâneos (JIMENEZ, 2001; 2010; BERTOLDO; SANTOS, 2012; FRERES; RABELO; MENDES SEGUNDO, 2008; TONET, 2016b, dentre outros) têm problematizado, no âmbito da sociedade capitalista em crise estrutural, as determinações endereçadas à educação enquanto complexo social e, ao mesmo tempo, aos docentes, com destaque, sobretudo, a sua função social no processo de formação/educação dos operários e da classe trabalhadora.

Esses pesquisadores e educadores fazem parte da tradição marxiana, em especial da ontologia marxiano-lukacsiana, uma vez que apreendem a educação como um complexo de complexos que se funda no trabalho, mas que mantem para com esta categoria fundante certa reciprocidade, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa. Desse modo, desvelam, em seus estudos e pesquisas que a crise que perpassa esse complexo social com rebatimentos na valorização dos profissionais da educação, em especial dos professores e pedagogos é expressão tão somente da crise estrutural do capital que segundo Mészáros (1997; 2000) tem atingido sem precedentes toda a humanidade. É nessa tradição de pesquisa que nos fincamos pela mediação desse processo de formação/educação doutoral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomo nessas considerações finais elementos que abordei na introdução deste trabalho de investigação, entendendo, sobretudo que estas não podem ser conclusivas, mas o (re) começo de um processo que tardiamente iniciou-se com os estudos no mestrado; e, que não se findará com a produção e apresentação deste trabalho de doutoramento. Como havia destacado, a docência sempre foi minha atividade principal, pois como mencionei, desenvolvo essa práxis social e profissional desde que conclui, no início da década de 1990, o antigo curso Normal, também denominado de Magistério para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Educação Básica, que na época, era ofertado conforme legislação vigente (LDB 5.692/71).

As demais práxis sociais e profissionais desenvolvidas no âmbito do complexo da educação, em particular na Educação Básica como gestora e coordenadora/supervisora pedagógica de sistemas educacionais e escolares, foram vivenciadas após a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia que, a nosso ver, nesse tempo, ampliou os conhecimentos, habilidades e valores já incorporados, portanto, consolidados nesse processo de escolarização, o que nos possibilitou uma melhor atuação como docente na Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isso posto, vale dizer que o curso de Licenciatura em Pedagogia, nesse período, ofertado pela UFMA no noturno, não me possibilitou como trabalhadora a vivência em grupos de pesquisas, tampouco a participação em estudos/investigações desenvolvidas pela instituição; especialmente aqueles coordenados por professores doutores com vínculos em Programas de Pós-Graduação. Portanto, a formação em pesquisa chegou em 2009 quando da inserção no CMAE do PPGE da UFPI (2009-2011). Digo no mestrado, porque foi nesse momento de minha formação acadêmico-científica e profissional que fiz um ensaio de pesquisa e, ao mesmo tempo, fui apresentada a um dos teóricos russos que fazia parte da Troika[98], Leontiev (1903-1979), que também em seus escritos toma o marxismo como teoria epistemológica e método científico de investigação. O estudo deste teórico no mestrado, com seus fundamentos marxianos, nos conduziram ao doutorado, particularmente ao Núcleo: Marxismo e Formação do Educador do CDAE/UECE.

[98] Segundo Araujo (2011, p. 62): "[...] esse termo foi como ficou conhecido o grupo de trabalho formado por três psicólogos soviético: Alexis N. Leontiev, Lev S. Vigotski e Alexander R. Luria". Ainda de acordo com a autora na perspectiva desse último psicólogo citado o grupo de trabalho empreendeu "[...] uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo" (LURIA, 2006, p. 22 apud ARAUJO, 2011, p. 62), com o objetivo de "[...] criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos", mas na perspectiva do marxismo (Id, Ibidem, p.62).

Mas dessa vez o Programa de Pós-Graduação e o Núcleo Marxismo e Formação do Educador, entre escolhas e alternativas, foi realizada de forma consciente, haja vista que partíamos do pressuposto de que a Teoria da Atividade[99] se fundamentava nessa tradição de pesquisa, referência teórica que, evidentemente, no doutorado manifestamos o desejo de continuarmos estudando; mas o que não contávamos era com um novo encontro, o qual nos permitiu ampliarmos, não somente nossa formação acadêmico-científica e profissional, mas transformarmos nossas concepções de mundo, de sociedade e, principalmente, de ciência. Foi, justamente, o que ocorreu ao adentrarmos os estudos sobre os princípios ontológicos fundamentais de Marx (2013) recuperados por Lukács (2012). Por isso, antes de explicitarmos os achados e nossas conclusões de pesquisa, cabe resgatarmos os elementos (re) construídos, quer dizer, que foram (re) dimensionados nesse processo de investigação para apreensão do movimento real do objeto investigado (PAULO NETTO, 2011).

Nesse aspecto, consideramos como ponto alto de nossa formação como professora-pesquisadora e, por conseguinte, da investigação que se deu a partir de um movimento dialético, fundamentado numa concepção histórico-social e materialista do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser social; as alterações ocorridas desde a escolha, entre alternativas, da área de conhecimento enquanto contexto da investigação à definição das categorias teóricas (Práxis e Trabalho; Educação; Formação Humana); e, empíricas/operacionais (formação; docência; condições de trabalho, carreira profissional, dentre outras), que passamos a apreendê-las como formas de ser, determinações gerais e essenciais da existência humana.

Foi a partir desse movimento que começamos a defender o pressuposto de que a categoria trabalho em seu sentido ontológico, deveria ser o fundamento da práxis docente dos pedagogos. Com base nesse pressuposto de pesquisa, fomos buscando elementos para entendermos que as categorias trabalho pedagógico e a ação docente (BRASIL, 2005), enquanto complexos sociais que se fundam no trabalho, não poderiam ganhar centralidade na formação e na docência dos pedagogos, dado que reconhecíamos os avanços, mas também os limites dessa centralidade, tendo em vista que essas categorias desarticuladas do trabalho enquanto categoria fundante do mundo dos homens, mesmo mantendo em relação a esta, uma relação recíproca, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa não expressam, a nosso ver, as reais contradições da relação entre capital e trabalho.

---

[99] Na perspectiva de Araujo (2011, p. 63): "[...] essa teoria tem suas raízes históricas assentadas nos escritos de [Marx e] Engels; teve início com os estudos desenvolvidos desde a década de 1920 por Vigotski, Leontiev e Luria e, posteriormente por Galperin, Elkonin, Davidov, Zapózhets, entre outros".

Por isso, iniciamos os estudos acerca dessa relação fundamentados numa leitura ontológica do marxismo e delineamos especificamente apreender os fundamentos ontológicos da práxis docente dos pedagogos, a partir da centralidade do trabalho no processo de formação/educação humana. Passamos a compreender, então, o trabalho como categoria que medeia e regula o intercâmbio entre o homem e a natureza, por meio da qual o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, a si mesmo. Essa práxis social e humana permite ao homem a criação e, consequentemente, a produção e acumulação da riqueza material e espiritual (Intelectual/cultural) necessárias à reprodução da sociedade.

Todavia, o trabalho como vimos, não esgota o desenvolvimento do ser social, já que paralelamente ou a partir dele emergem outras práxis sociais tais como a linguagem, o direito, a educação, à docência, dentre outras; e, essas formas mais desenvolvidas de práxis sociais mantêm para com este uma relação recíproca, uma dependência ontológica e uma autonomia relativa, assim como, as categorias anteriormente mencionadas. Essa autonomia, relativamente exercida em relação ao trabalho, enquanto condição fundamental da existência destas práxis sociais e humanas, ocorre devido à função que estas exercem no âmbito da sociabilidade, pois além de materializarem especificidades diferem-se completamente da função exercida histórico e socialmente pelo trabalho (TONET, 2016b).

Essas reflexões e apreensões nos permitiram compreender que a categoria que funda a sociabilidade humana é o trabalho, independentemente, de qualquer forma de organização social, já que este se torna fundamento destas. Dessa maneira, concebemos o homem como um ser social historicamente determinado, uma vez que não nasce humano, mas torna-se humano, haja vista que "[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso" (LEONTIEV, 2004, p. 285) do desenvolvimento social e histórico da humanidade.

Destarte, com base nesses pressupostos onto-históricos passa-se a entender com Lukács (2013), Paulo Netto (1994), Paulo Netto e Braz (2012), dentre outros, que a práxis do trabalho é o modelo de todos os complexos sociais e que estes, diferentemente deste, somente em última instância, medeiam o intercâmbio entre o homem e a natureza, uma vez que objetivamente "[...] se dirigem para a consciência de outros homens com o objetivo de ensejar-lhes determinadas posições teleológicas, eles têm nele sua origem ontológica" (MACENO, 2017, p. 89). Essa forma de conceber a relação entre a práxis do trabalho e as demais práxis sociais nos fez aprender a relação existente entre a formação humana, a educação e a práxis docente como complexos de complexos, dado que a natureza e a especificidades desses complexos, encontram-se ancorados nas posições teleológicas secundárias que "[...] visam

influenciar outros indivíduos a realizarem determinadas posições" (LIMA, 2009, p.104); que podem, a nosso ver, atender tanto a necessidades humanas e sociais como àquelas impostas pela relação entre capital e trabalho em tempos de crise onde se sobrepõe a primeira categoria em relação à segunda.

Dessa forma, passamos a considerar no âmbito da relação entre Trabalho e Educação o contexto de crise do capital, não mais cíclica, mas estrutural (Meszáros, 1997; 2002) que reverbera no complexo da educação e, consequentemente, na formação dos pedagogos, ou seja, levarmos em conta a totalidade social que nos conduziu a defesa da seguinte tese: a práxis docente dos pedagogos egressos do PIBID, ação da Política Nacional de Formação de Professores que objetiva, no contexto da sociabilidade capitalista, com a inserção dos licenciandos ainda em processo de formação, iniciá-los na docência; aliás, qualificá-los para a práxis docente na Educação Básica, por meio da relação teoria e prática, aproximando a Educação Superior da Educação Básica, exige que se tenha como centralidade o trabalho no sentido ontológico.

Essa escolha entre alternativa nos fez notadamente buscar, entender os nexos entre as reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 e as diretrizes políticas direcionadas a formação de professores e pedagogos no Brasil e seus desdobramentos na proposta de formação do PIBID. Essa foi uma mudança radical nos rumos da pesquisa, visto que nas produções acadêmico-científicas anteriores essa compreensão não se fez presente, tampouco a articulação com a totalidade social. Para tanto, a compreensão da crise do capital e de seus rebatimentos na educação, bem como as divergências entre os autores acerca da dimensão desta atual crise, nos permitiram entender o movimento reformista, bem como as políticas e práticas implementadas no campo da formação de professores e pedagogos como estratégias ídeo-políticas e econômicas que solevantam a formação para o trabalho em detrimento de uma formação humana integral.

Essa mudança que, a nosso ver, foi radical ocorreu somente porque procuramos, especialmente, explicitar os fundamentos teórico-metodológicos escolhidos entre alternativas para análise do PIBID e de suas implicações na práxis docente dos pedagogos. Podemos dizer, então, que o trabalho enquanto categoria ontofundante do mundo dos homens, portanto, modelo de todas as práxis sociais e humanas, direcionou nossa investigação, já que tomamos como ponto de partida e chegada a teoria social marxiano-lukacsiana, pressupondo o marxismo como uma ontologia de novo tipo, ou melhor dizendo, como "[...] uma nova forma tanto de cientificidade geral quanto de ontologia" (VAISMAN; FONTES, 2010, p. 21); fato que nos exigiu apreender as determinações tanto gerais como essenciais do objeto para melhor

apreensão de sua gênese e processualidade histórico como parte constituidora e constitutiva de um processo de produção e reprodução social que se dá numa relação com a totalidade na qual se encontra o objeto inserido (JIMENEZ, et al, 2011), ou seja, no complexo da educação em suas relações com a totalidade social.

Todavia, também apreendemos que no âmbito do complexo da educação a convocação dos professores, concomitantemente, de toda a comunidade escolar, incluindo os pais, evidencia o papel que o Estado tem assumido no que tange o desenvolvimento das políticas educacionais, quer dizer, cada vez mais mínimo, haja vista a transferência de responsabilidade ao "[...] professor [que] é chamado a caminhar juntamente com a comunidade que deve assumir maior responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento" (RABELO, et al, 2015, p.145); compromisso que foge completamente do escopo da educação, evidenciando em tempos de crise do capital, principalmente de desemprego crônico, o papel desse complexo, e ao mesmo tempo, o lugar das políticas e práticas direcionadas à formação e à docência para a Educação Básica. Nesse aspecto, podemos concluir com a pesquisa que no contexto das investigações sobre políticas e práticas educacionais, em especial no campo da formação de professores e pedagogos é da maior relevância tratarmos:

> [...] da articulação entre níveis macro e micro de análise, que considere, por exemplo, a percepção e a experiência dos sujeitos, o poder potencial de professores ou estudantes em subverter as pesadas mãos da economia ou do Estado – as vozes de diretores, professores e estudantes, na maioria das vezes, permanece silenciada –; que considere como as intenções embutidas nos textos políticos são disseminadas na escola e como aspectos das situações escolares não apenas refletem desenvolvimentos na arena política e econômica (OZGA, 2000; BOWE; BALL,1992 apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.435)

Foi buscando entender essas relações entre os níveis macro e micro que procuramos, especificamente, analisar o PIBID e suas implicações na práxis docente dos pedagogos, aferindo a materialidade de seus princípios, fundamentos e objetivos, bem como sua função no contexto das políticas de formação de professores. No que diz respeito ao lugar que os professores e pedagogos ocupam no âmbito dessas políticas e práticas como classe trabalhadora, em especial os sujeitos investigados, egressos dessa ação política do governo federal, apreendemos com a investigação, que antes mesmo da inserção destes como trabalhadores concursados ou efetivos do complexo da educação, estes já se encontravam submetidos a condições precárias de formação e trabalho, situação também vivenciada pela pesquisadora em formação.

Por isso, podemos concluir, com base nos depoimentos, que as políticas e práticas educacionais além de sofrerem uma descontinuidade, ao mesmo tempo, não se articulam a

outras dimensões da vida humana, a exemplo da economia e do trabalho, no sentido de que esses jovens e adultos possam ser incorporados aos setores públicos de educação e, consequentemente, de ensino; evidenciando uma verdadeira desarticulação das "ações, programas e projetos" coordenados pelo MEC/CAPES/DEB-Brasil em parceria com os estados e municípios que atuam em regime de colaboração (SAVIANI, 2007; AMORIM, 2017; 2018).

Concluímos que para os docentes trabalhadores entrevistados o programa valoriza a formação, na medida em que proporciona o reconhecimento social da profissão com a inserção dos licenciandos nos espaços formais de ensino desde o início do curso, articulando formação e vivência profissional de forma mais intensa do que na formação tradicional e nos Estágios[100] Profissionais. Apoiados em Lima (2017), verificamos, também que dos 07 (sete) docentes entrevistados pela pesquisadora no município de Sobral/CE sobre "À realidade do trabalho docente" no Ensino Médio, 02 (dois) docentes destacaram as contribuições do PIBID no reconhecimento da profissão e, simultaneamente, ao desenvolvimento do gosto por essa práxis social e profissional, atribuindo ao programa, inclusive, um diferencial na formação de professores no que tange a articulação entre a formação acadêmico-científica e à docência desenvolvida nas instituições educativas de educação básica.

Constatamos que os docentes desvelam, ainda, em relação à integração entre a universidade e a Educação Básica que, de fato, vivenciaram a realidade escolar, diferentemente, de outros estudantes do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, que meramente desenvolviam atividades acadêmico-científicas e profissionais relacionadas às disciplinas curriculares em sala de aula. Por isso, levantam a hipótese de que possuem uma formação que os particulariza, uma vez que conheceram a "[...] fundo a realidade da escola pública (Ex-bolsista 13 - IEEBPM), pois como afirmam esses docentes "[...] o PIBID aproxima da realidade não somente da sala de aula como também da escola, da rotina escolar, da vivência escolar (Ex-bolsista 05-IEEBPM). Ainda, enfatizam que existem "[...] pessoas que passaram pela Pedagogia e não entraram no programa" (Ex-bolsista 11-IEEBPM). Sobre essa questão consideremos, enfim, o que diz uma das docentes entrevistadas:

> [...] também não tem vaga para todo mundo, porque não tem bolsa para todo mundo. Acho que tem uma grande diferença. Não no sentido de que um é melhor do que o outro, mas no sentido das experiências. A experiência fica mais vasta, o olhar sobre a escola fica mais vasto. Você tem mote para pensar o que aquele autor está querendo dizer, relacionar o que você viu e o que você leu. Acho que é uma grande contribuição para escola, por mais que a gente não poderia tomar aquele lugar de professor naquele

[100] Cabe ressaltarmos que não pretendíamos fazer análise comparativa entre o PIBID e os Estágios Obrigatórios e Não-Obrigatórios, mas reconhecemos que a carga horária destinada ao PIBID amplia o período de inserção e permanência dos licenciados nas instituições educativas de educação básica.

> momento, porque a gente estava em formação, mas ajuda no sentido dos conteúdos, da ajuda emocional aos alunos, acho que era muito proveitoso para a escola. Nesse sentido de que a escola pública está precisando de pessoas que trabalham, de pessoas que estão ali para somar. (Ex-bolsista 15 - IEEBPF)

Os limites de vaga, bem como orçamentários nos conduzem a outro aspecto, já mencionado; e, que nos permite além de tudo concluir fundamentados em Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015) que as bolsas, de fato, viabilizam a permanência dos discentes nos cursos de graduação em licenciatura diminuindo, consideravelmente, a evasão, pois como destaca um dos docentes entrevistados o incentivo financeiro é importante, porque "[...] dá tanto para continuar no curso" (Ex-bolsista 07 - IEEBPM) como para realizar as atividades no programa que ocorre "[...] na prática do trabalho que [vão] fazer futuramente" (Ex-bolsista 07 -IEEBPM).

No entanto, quando perguntados sobre as implicações dessa ação política do governo federal na valorização da carreira docente dos pedagogos, de modo geral, os docentes dizem que o programa valoriza a formação, mas não a carreira profissional. Vejamos, a título de síntese conclusiva, o que expõe um dos depoentes entrevistados:

> [...] Agora, em âmbito geral não sei se seria uma valorização. Vejo mais mesmo como uma coisa que vai agregar na nossa formação não como uma valorização, não vejo assim de você falar: o PIBID vai valorizar a sua profissão, não! Vejo que o objetivo do programa mesmo é mais o formativo. É você se formar de uma maneira mais integral, de uma maneira até antecipada, porque começa no quarto período (Ex-bolsista 12 - IEEBP)

A partir da totalidade dos depoimentos, podemos dizer que, mesmo em meio às condições adversas relacionadas à formação, às condições de trabalho e carreira profissional, os 15 (quinze) ex-pibidianos docentes entrevistados se mantiveram na carreira do magistério na Educação Básica, porque no contexto de seus cursos de origem, as bolsas de iniciação à docência contribuíram para que permanecessem e, consequentemente, concluíssem seus cursos de graduação em licenciatura. Nesse sentido, podemos dizer, ainda, que o programa valoriza a formação, uma das dimensões que envolve a valorização do magistério mas, de modo geral, não há valorização dos profissionais em sua totalidade, pois além da formação a valorização também requer "[...] regras de acesso aos cargos e as principais frações de classe em que são recrutados os docentes dos diferentes níveis e modalidades de educação" (LEHER, 2010, p. 2); exigências que evidenciam a desarticulação dessa ação política do governo federal com outros complexos sociais.

No entanto, no âmbito do processo formativo em relação à integração entre universidade e Educação Básica, não restam dúvidas, de que com a inserção dos licenciandos

desde o início do curso em que se articulam formação e docência, quer dizer, os fundamentos interiorizados em suas relações com a vivência profissional, para além da formação tradicional e Estágios Profissionais, ou seja, convencionais da práxis docente, a formação proporciona o reconhecimento social da profissão e, ao mesmo tempo, a "[...] valorização da prática no processo formativo dos futuros professores, os alunos de licenciaturas, bolsistas do PIBID, [que] experimentam o cotidiano da escola em práticas docentes dentro e fora de sala de aula da educação básica" (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2015, p. 13)

Com base nesses resultados finalmente concluímos que essa ação da Política Nacional de Formação de Professores viabiliza uma formação mais articulada aos espaços de atuação dos pedagogos, distanciando-se dessas maneiras estandartizadas de oferta de preparação profissional, fato que tem justificado a necessidade e, ao mesmo tempo, a manutenção dessa ação política no campo da formação de professores, embora apresente resultados estruturais limitados. Logo, depreendemos que essa ação política do governo federal, juntamente, com outras implementadas no Brasil na educação em articulação com o campo da formação de professores e pedagogos não têm resolvido pela raiz os dilemas[101] historicamente presentes nesse campo, haja vista que tornam-se descontínuas a dependerem dos interesses do capital em crise estrutural.

Considerando esses achados e, por conseguinte, as conclusões importantes a que chegamos, fundamentados no instrumental metodológico/método, escolhido entre alternativas para análise dos dados e, sobretudo com base na vivência como docente da Educação Básica pública e privada ao ensino superior, destacamos que essas questões direcionadas a valorização do magistério que "[...] envolve temas que seguem obstaculizando a plena realização do trabalho como ontologia do ser social" (LEHER, 2010, p. 6) em suas relações com o tipo de trabalhador que se quer formar/educar e para que tipo de sociedade, ainda, se faz pertinente o debate, porque as políticas e práticas implementadas com o objetivo de aperfeiçoar a formação já ofertada pelos cursos de licenciaturas, articulam-se às DCNs enquanto determinações legais "[...] gestadas no contexto de reforma educacional imposta pelo BM por via de seus organismos internacionais" (FREITAS, et al, 2019), logo direcionam a formação e à docência no âmbito da educação brasileira.

Dessa forma, no cenário da educação brasileira com o movimento discorrido buscamos, de modo geral, compreender, no contexto das reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, o PIBID e suas implicações na práxis docente dos pedagogos, assente na materialidade de seus fundamentos, princípios, objetivos e função sócio-política e

[101] Dentre esses dilemas encontra-se na concepção de Saviani (2009a, p. 151): "[...] a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo".

educacional, considerando a sociabilidade capitalista. Cabe dizer, então, que não esgotamos todas as dúvidas tampouco as demandas em torno do PIBID e da práxis docente dos pedagogos, nem tínhamos tamanha pretensão. Contudo, reconhecemos a relevância da investigação para os campos da Política Educacional e, em particular da Formação de Professores; primeiro, porque a pesquisa nos evidenciou que são poucos os estudos que examinam as políticas e práticas educacionais, a partir da perspectiva do marxismo como uma ontologia de novo tipo, quer dizer, do ser social; em segundo lugar, por causa da existência também de um número significativo de produções acadêmico-científicas que tomam as categorias trabalho e educação, a partir do que dispõe os organismos nacionais e internacionais que expressam interesses do Estado burguês ao reproduzirem, segundo Amorim (2018, p. 14): "[...] a ideia de universalização do trabalho e da educação como se tal [objetivo] fosse algo alcançável numa sociedade de classe".

Nesse contexto, entendemos que tanto à docência como as outras áreas de atuação dos pedagogos possuem especificidades no que tange à organização e aos objetivos a serem alcançados pelo complexo da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, o que exige continuidade das discussões e reflexões em torno da Pedagogia enquanto ciência da educação em suas relações com os demais complexos sociais; e, acima de tudo, em torno do tipo de trabalhador que se pretende formar/educar, em particular no Curso de Licenciatura em Pedagogia, como bem destaca Tonet (2016b): Educar para a cidadania[102] ou para a emancipação humana. Em outras palavras, se a formação proporcionada por essas ações, programas e projetos ofertada no campo das Políticas Educacionais, a exemplo do PIBID em articulação com a formação já ofertada nos cursos de graduação em licenciaturas, que ocorre com o objetivo de aperfeiçoar, quer dizer, preparar ainda mais, os licenciandos; se dá com a intenção de prepará-los para o mercado de trabalho ou para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades humanas que devem ser desenvolvidas pela mediação da educação e, por conseguinte, da práxis docente numa relação entre o indivíduo e o gênero.

Se a segunda opção é a que direciona a formação dos pedagogos, então, reafirmamos baseados nas nossas conclusões que as categorias – trabalho pedagógico e ação docente – de fato, não permitem aos docentes egressos dessa ação da Política de Formação de Professores, entender em articulação com a totalidade social a crise atual do capital, seus rebatimentos na educação; e, tampouco a realidade educacional escolar na qual estamos

[102] Entendemos com Tonet (2016b, p. 40) que "[...] Reconhecer as limitações intrínsecas da cidadania não significa, de modo nenhum, menosprezar a importância que ela teve e tem no processo de autoconstrução do ser social. Significa apenas reconhecer que ela integra necessariamente– ainda que de modo contraditório e tensionado – a sociabilidade regida pelo capital".

imersos, bem como as contradições que limitam à docência enquanto práxis social e profissional transformadora, já que essa ação ídeo-política e econômica que, a nosso ver, não deixa de ser uma das estratégias do sistema sociometabólico do capital que em articulação com o complexo da educação e, em particular com o campo da formação de professores e pedagogos no Brasil, busca atender as necessidades do capital em detrimento das necessidades humanas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C. Formação docente, política curricular e a reedição da teoria do capital humano no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 18, n. 36, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/5372/3972>. Acesso em: 18 nov. 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Formação inicial. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga**. Dicionário:** trabalho, profissão e condição de trabalho. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>. Acesso em: 10 out. 2019.

ALVES, Francisco Cleiton. PIBID como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015. Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pibid-como-territorio-iniciatico-das-aprendizagens-experienciais>. Acesso em: 23 jun. 2016.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho no capitalismo:** o ProJovem como negação da formação humana. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues de. **Educação para o trabalho ou para a formação humana:** a proposta educacional do capital para trabalhadores jovens materializada no PROJOVEM. 2017. 187f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. **Educação,** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANTUNES. Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAUJO, Cristina Cardoso de. **Significados e sentidos produzidos pelos professores do ensino fundamental sobre educação inclusiva:** desvelando limites e possibilidades de incluir alunos com necessidades educacionais especiais. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

ASSIS, Alessandra Santos de. PIBID no Contexto das Políticas de Formação Docente. In: PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima (Orgs). **Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica:** modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

ASSIS, Alessandra Santos de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís, MA, **Anais...** São Luís/MA: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO 'PLANOS DE EDUCAÇÃO, DIRETRIZES E BASES CURRICULARES: IMPACTOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL, 11., 2017. Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 2017

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana maria Iorio. A formação pedagógica de docentes bacharéis na educação superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão,** Natal, v.54, n.40, p.42-47, jan./abr. 2016.

BARROSO, Maria Cleide da Silva. **O ideário construtivista e a formação do pedagogo:** uma análise na perspectiva da crítica marxista. 2009. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000200002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jun. 16

BERTOLDO, Edna. Formação e profissionalização do professor: uma abordagem histórico-social. MAGALHÃES, Belmira; BERTOLDO, Edna (Orgs). **Trabalho, educação e formação humana.** Maceió: EDUFAL/PPGE/CEDU, 2005.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

BERTOLDO, Edna; SANTOS, Mônica**.** Trabalho docente e luta de classes. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana:** frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. Desafios e dilemas da gestão e da avaliação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação:** gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOLLMANN, Maria da Graça Nobrega. Carreira docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga**. Dicionário:** trabalho, profissão e condição de trabalho. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>. Acesso em: 10 out. 2019

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista.** 2. ed. Rio de Janeiro. Zazar, 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica DEB:** Relatório de Gestão 2009-2013. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatrorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica DEB:** Relatório de Gestão 2009-2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 30 de janeiro de 2009. (revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016)

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n° 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 30 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º26/2002: CNE/CEB**. Consulta relativa aos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12806-colegios-de-aplicacao>. Acesso em: 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**; texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Brasília, DF: Câmara Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8405.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11. 502/2007.** Modificou os termos da lei nº. 8.405, de 09 de janeiro de 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei nº12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 24 jun. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº. 3/2006**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005. htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL**.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 jun. 2010.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União,** Brasília, 15 abr. 2016.

BRASIL. Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016. Revoga a Portaria 46, de 11 de abril de 2016. **Diário Oficial da União,** Brasília, 15 jun. 2016.

BRASIL. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União,** Brasília, 18 set. 2009.

BRASIL. Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União,** Brasília, 9 abr. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800/06**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094/2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012**. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, e remaneja cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7692.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.977, de 30 de janeiro de 2017.** Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D8977.htm>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.243, de 30/12/2009**. Reajusta os valores previstos no art. 2º da lei 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, com base no art. 7º da mesma lei , referentes ao pagamento de bolsas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=219873>. Acesso em: 19 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CAPES nº 136, de 1º de julho de 2010.** Promove a alteração da Modalidade de Aplicação de dotação orçamentária consignada na Lei nº 12.214 de 2010. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-136-2010_222463.html>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 21, de 12 de março de 2012.** Dispõe sobre a prorrogação da vigência dos projetos Pibid, selecionados conforme os editais dos anos de 2009 e 2010. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21-12mar12_ProrrogacaoVigenciaProjetosPibid.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 21 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº120, de 22 de julho de 2016. Altera a Portaria nº 84 de 14 de junho de 2016. **Diário Oficial da União,** 5 jun. 2016. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27174520_PORTARIA_N_120_DE_22_DE_JULHO_DE_2016.aspx>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018**. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Acordo de Cooperação Técnica nº 06/2018**. Acordo de cooperação técnica que entre si celebram a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de educação – UNDIME visando apoio mútuo institucional a implantação das ações e programas que integram a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/08062018-ACT-ASSINADO-05-06-18.pdf>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria GAB nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do programa de residência pedagógica e do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID). Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 03 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.** Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/292/lei-n.-11.273>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.214, de 26/01/2010 - LOA 2010.** Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2010. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/cjf/orcamento-e-financas/legislacao/loa/LOA-2010.pdf/view>. Acesso em: 18 set. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n.º: 67/2003 CNE/CES**. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs dos Cursos de Graduação, aprovado em: 11/03/2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Decreto Lei - nº 5.452, de 1º de maio, de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm>. Acesso em: 03 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e remaneja cargos em comissão. **Diário Oficial da União,** nº 45, 6 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 15 set. 2017

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da união, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 14 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Org.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiro. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CAMARGO, Giovana Azzi de. O **PIBID no Curso de Pedagogia:** implicações para a formação docente. 2015. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/304997/1/Camargo_GiovanaAzzide_D.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

CAMPELO, Talita da Silva. Aprendizagem da docência no PIBID: a parceria universidade-escola básica e o desenvolvimento da postura investigativa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís, MA, **Anais...** São Luís/MA: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_53.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

CARCANHOLO, Reinaldo A. Apresentação. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski:** um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2008. 168f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

CARMO, Maurilene do; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MENDES SEGUNDO. O IDEÁRIO (Anti) Pedagógico da Educação para Todos: desdobramentos sobre a formação do professor e sua prática. In: RABELO, J; JIMENEZ, S; MENDES SEGUNDO, M. D. (Orgs.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza: UFC, 2015. v. 1. 286p.

CARMO, Maurilene do; RABELO, Jackiline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Relação trabalho e educação e o ensino profissional no Brasil: retomando os elementos onto-históricos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju, **Anais...** Aracaju – Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 2008, p. 1-15 Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/836.pdf >. Acesso em: 09 out. 2019

CARVALHO, at al. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida (Orgs). **Aprender a Ser Professor:** aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de Professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

CHASIN, J. **Marx:** estatuto ontológico e resolução metodológica. São Paulo: Boitempo, 2009.

CHESNAIS, François. Capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Globalização e socialismo.** São Paulo: Xamã, 1997

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0106.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** 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. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2015. Disponível em: <http://portal.mec. gov.br/index.php?=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 mar. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 01/2007.** Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 02/2009.** Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 18/2010.** Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Municipais e Comunitárias. Brasília: MEC; CAPES; FNDE. 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital Conjunto nº 02/2010**. Programa Institucional De Bolsa de Iniciação À Docência para a Diversidade Diversidade. Brasília: CAPES; SECAD; MEC, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 01/2011**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 11/2012**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 61/2013**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Brasília: MEC; CAPES; FNDE. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 66/2013**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência para a Diversidade Diversidade. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 07/2018**. Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 02/2020.** Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência. Brasília: MEC; CAPES; FNDE, 2020.

COSTA, Frederico. O marxismo enquanto referencial teórico para o conhecimento do ser social. In: JIMENEZ, Susana Vasconcelos; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Orgs.). **Trabalho e Educação:** uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

COSTA, Gilmaisa Macedo. Contribuições da análise imanente à pesquisa de textos. **Revista Eletrônica Arma da Crítica,** ano 1, n. 1, jan. 2009

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. **A questão da prática na formação do pedagogo no Brasil:** uma análise histórica. 2013. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CRUZ, Gisele Barreto da. **O curso de Pedagogia no Brasil na visão de pedagogos primordiais**. 2008. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CRUZ, Keyla de Sousa Lima; PEIXOTO, Márcia Lorena Bezerra; CRNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; FREITAS, Patrícia Fernandes de. Desafios e possibilidades para a formação profissional: reflexões sobre o Programa Bolsa de Trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFCE Campus de Maracanaú. In: SOUZA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes de; ARRAIS NETO, Enéias Arrais (Orgs.). **As interfaces do mundo do trabalho:** Educação, Práxis Social e Formação dos Trabalhadores. Curitiba: Curitiba: CRV, 2016.

CUNHA, Cibele Faria; MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani. Vestígios de reflexão e autoria nos portfólios produzidos nas/pelas vivências do PIBID/UNIFEI. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís, MA, **Anais...** São Luís/MA: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_929.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

CUNHA, Marcel Lima. **A Escola do Trabalho Sociética de Pistrak:** dois passos à frente, um passo atrás? 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio.Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga**. Dicionário:** trabalho, profissão e condição de trabalho. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>. Acesso em: 10 out. 2019

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: ANPAE, 2017.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Cad. CEDES, v.19, n. 44, p.85-106, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621980001000008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 abr. 2016

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). In: DUARATE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della (Orgs.). **Arte, conhecimento e paixão na formação humana:** sete ensaios de pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Prática**, n. 4, 1991.

FACCI, Marilda Gonçalves Di. Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: Em busca de uma Psicologia Marxista da |Educação. In: DUARTE, Newton (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004b

FEITOSA, Eveline Ferreira; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SANTOS, Deribaldo. As parcerias público-privadas na educação brasileira: uma análise crítica à luz marxiana. In: RABELO, J; JIMENEZ, S; MENDES SEGUNDO, M. D. (Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista.** Fortaleza:UFC, 2015. v. 1. 286p.

FÉLIX, Maria Ivonete Ferreira. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital:** um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

FERNANDES, L. V. . O trabalho docente à luz da perspectiva materialista-histórica. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 36., 2013. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2013.

FETZNER, Andréa Rosana; SOUZA, Maria Elena Viana. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 683-694, jul./set. 2012.Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop765.pdf> Acesso em: 23 jun. 2016.

FÓRUM NACIONAL DOS COORDENADORES INSTITUCIONAIS DO PIBID. **Informe FORPIBID nº 07/2016 de 23 de março de 2016**. Avanços e desafios para o PIBID. Disponível em: <file:///C:/Users/delan/Desktop/informe-07-2016.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

FORADORI, Guillermo; MELAZZI, Gustavo; KILPP, Renato. **A economia das sociedades capitalistas e suas crises recorrentes**. São Paulo: Outras Expressões, 2016

FREITAS, M. C. C.; MENDES SEGUNDO, M. D.; GONÇALVES, R. M. P ; SANTOS, J. D. G. . O curso de pedagogia no Brasil sob o escopo do programa de Educação para Todos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 28-20, 2019.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 149-167, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602014000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2016.

FRERES, H. A; RABELO, J; MENDES SEGUNDO, M. D. O papel da educação na sociedade capitalista: uma análise onto-histórica. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2008.

FRIGOTTO, Galdêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da pesquisa Educacional**. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

GOMES, Valdemarin Coelho. **Formação de professores no contexto da crise estrutural do capital**. 2006. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GOMES, Valdemarin Coelho. O ajuste das políticas educacionais às determinações do capital em crise: considerações iniciais sobre os rumos na América Latina. In: BERTOLDO, Edna; MOREIRA, Luciano Accioly Lemos; JIMENEZ, Susana (Orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Humana:** frente à necessidade histórica da revolução. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

HOLANDA, Francisca Helena de Oliveira. **As políticas de formação do professor na educação básica no contexto da crise estrutural do capital:** relatórios de EPT e PNPG em debate. 2017. 187f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010.** Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: 12 set. 2018

JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; MORAES, Betânea Moreira de; at al. A ontologia marxiana e a pesquisa educacional: pressupostos teóricos e exigências metodológicas. In: NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; FARIAS, Isabel Maria Sabino; NUNES, João Batista Carvalho (Orgs.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. In: JIMENEZ, Susana; FURTADO, Elizabeth Bezerra (Org.). **Trabalho e Educação:** uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; GONÇALVES, Laurinete Paiva; BARBOSA, Luís Adriano Soares. O lugar do marxismo na formação do educador. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n.23, p. 189-203, jul/dez. 2006.

JIMENEZ, Susana. A Política Educacional Brasileira e o Plano de Desenvolvimento da educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, Susana;

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO (Orgs). **Marxismo, educação e luta de classes:** pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

JIMENEZ, Susana. Prefácio. In: TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis:** o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEHER, Roberto. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga**. Dicionário:** trabalho, profissão e condição de trabalho. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>. Acesso em: 10 out. 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LESSA, Sergio. **Mundo dos homens:** trabalho na ontologia de Lukács. 3.ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016c.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 4. ed. Maceió, Coletivo Veredas, 2016b.

LESSA, Sérgio. **Serviço Social e Trabalho:** porque serviço social não é trabalho. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016a

LIMA, Ana Joza de. **Crise estrutural do Capital, Reformas educacionais e trabalho docente:** análise da realidade dos professores do ensino médio em Sobral – CE. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, Marteana Ferreira de. **A alienação em Lukács:** fundamentos para o entendimento do complexo da educação. 2014. 235f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIMA, Marteana Ferreira de. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, , Fortaleza, 2009.

LIMA, Marteana Ferreira; JIMENEZ, Susana Vasconcelos. O complexo da educação em Lukács: uma análise à luz das categorias trabalho e reprodução social. **Educ. rev**., v. 27, n. 2, p.73-94, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 ago. 2017

LIMA, Natasha Alves Correia. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa (PNAIC):** implicações da crise estrutural do capital na política de "Alfabetização" brasileira. 2018. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

LIMA, Samantha Macedo. **Educação de Jovens e Adultos:** um estudo à luz da psicologia histórico-cultural. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

LOPES JÚNIOR, Antônio Dário. **Aproximações e distanciamentos entre a categoria Linguagem em Vigotski e seus rebatimentos nos PCNEM:** reflexões para a prática docente. 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUKÁCS, Gyorgy. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. São Paulo: Ciências humanas, 1978.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma Ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma Ontologia do Ser Social, II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara Marques. **A formação do pedagogo em tempos neoliberais:** a experiência da Uesb. Vitória da Conquista: Uesb, 2008.

MACENO, Talvanes Eugênio. **Educação e Reprodução Social:** a perspectiva da crítica marxista. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

MAIA FILHO, Osterne Nonato. A Perspectiva Dialética na pesquisa em Ciências Humanas. In: TASSIGNY, Mônica M; SAMPAIO, Patrícia Passos (Orgs.). **Experiências e pesquisas.** Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009.

MAIA FILHO, Osterne Nonato; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; RABELO, Jackline. O problema do mundo do trabalho no atual contexto de crise estrutural do capital. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 28-41, jan/abr. 2016.

MAIA, Osterne. Formação para o trabalho ou formação do trabalhador? In: PINHEIRO, Clara Virgínia de Queiroz; CARVALHO, Jannayna Queiroz; SILVA, Maria Flávia Vieira da (Orgs.). **Estudos Psicanalíticos na Clínica e no Social**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2011.

MARINHO JUNIOR, Expedito Vital. **Formação como capacitação:** um estudo marxiano sobre a qualificação do pedagogo brasileiro em tempos de crise estrutural do capital. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MARTINS, Ângela Maria; SILVA, Vandré Gomes da. O Estado da arte sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados: uma visão geral. In: MARTINS, Ângela Maria (Org.). **Estado da arte**: gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados (2000/2008). Brasília: Liber Livro, 2011.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira. **A espiral da aprendizagem docente:** processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2016. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARX, Karl. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo "O rei da Prússia e a reforma social":** de um prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., 2011. [S.l.]. **Anais...** [S.l.:s.n.], 2011. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf >. Acesso em: 5 jul. 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Marcia. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Ligia Marcia. Da formação humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao Fetichismo da |individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro I: o processo de produção de capital. São Paulo: Boitempo, 2013

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de Sousa; SILVA, Maria Abádia da (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores associados, 2014.

MAUÉS, Algaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação educacional,** v. 20, n. 44, 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2040 Acesso em: 5 jul. 2018.

MELO, Claudiane Maria Nogueira de; LUSTOSA, Francisca Geny. PROFA, PRÓ-LETRAMENTO E PANAIC: Qualificação docente e controle técnico sobre o trabalho do alfabetizador? In: SOUZA, Antônia de Abreu; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; ARRAIS NETO, Enéas de Araujo (Orgs.). **As interfaces do mundo do trabalho:** educação, práxis social e formação dos trabalhadores. Curitiba: CRV, 2016.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Educação para Todos: A Política dos organismos Internacionais. In: JIMENEZ, Susana; SOARES, Rômulo; CARMO, Maurilene do; PORFÍRIO, Cristiane (Orgs). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis:** uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EdUECE, 2007.

MENDES, J. E.; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SANTOS, J. D. G dos. A Formação do Professor da Educação Básica nos cursos de pós-graduação em educação do Norte e Nordeste: a relevância social e os desafios históricos. In: Alda Maria Duarte Araujo Castro; Maria Aparecida Queiroz; Maria das Graças Baracho. (Org.). **Assimetrias e desafios na produção do conhecimento em educação:** a Pós-graduação nas regiões norte e nordeste. Rio de Janeiro: ANPED, 2015, v. 1, p. 1-29.

MENDES, José Ernandi. **Professor Municipal:** entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais. 2005. 310f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, J. E. O trabalho na docência. In: ARRAIS NETO, Enéas; PINA, Manuel José; FELISMINO, Sandra Cordeiro. (Orgs.). **Trabalho e Educação Face à Crise Global do Capitalismo**. Fortaleza: LCR, 2002.

MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. Núcleo de Ensino e PIBID: sintonia diferenciada para a formação de professores. In: PENITENTE, Luciana Aparecida de Araujo; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima (Orgs). **Políticas para a Formação de Professores da Educação Básica:** modelos em disputa. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

MÉSZÁROS, I. Ir além do capital**.** In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). **Globalização e socialismo.** São Paulo: Xamã, 1997.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Revista Outubro,** v. 2, 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/> Acesso em: 10 dez. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx.** [S.l.]: Meszáros, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, Diana Silva. **Práxis ou (neo) pragmatismo dominante na formação de professores?** 2012. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

MOURA, Severina Mártyr Lessa de. **Políticas Educacionais na Sociedade Capitalista:** Particularidade Brasileira. 2013. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/politicas_educacionais_na_sociedade.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018

NEVES, Edilaine do Rosário. **Aprendendo a Docência:** processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2014. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2014.

NUNES, João Batista Carvalho. Busca científica na pesquisa em Educação: tendências atuais. In: FARIAS, Isabel Sabino de; NUNES, João Batista Carvalho; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria (Org.). **Pesquisa científica para iniciantes:** caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

OLDRINI, Guido. Em Busca das raízes da Ontologia (Marxista) de Lukács. In: COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma. **Anuário Lukács 2014.** São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

OLIVEIRA, Ciro Mesquita. **A Formação do Homem Novo na Pedagogia de Anton S. Makarenko:** um estudo introdutório na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga**. Dicionário:** trabalho, profissão e condição de trabalho. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>. Acesso em: 10 out. 2019.

ORSO, Paulino, José. O desafio da formação do educador na perspectiva do marxismo. **Revista HISTERBR,** v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art05_41e.pdf >. Acesso em: 10 jun. 2018.

PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. **Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados:** Os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado Obrigatório do cursos de Pedagogia da UFMA. 2015. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Natal, Natal, 2015.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira. Aprendizagem da docência no PIBID: possibilidade, tensões e fragilidades. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2017, São Luís, MA, **Anais...** São Luís/MA: [s.n.], 2017. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT08_70.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. **O mosaico do capitalismo acadêmico:** a expansão privado/mercantil e sua repercussão nos cursos de licenciatura. 2019. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

PAULA, Ruth; MORAES, Betânea; COSTA, Frederico. O ProJovem e a educação na sociedade contemporânea. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise no capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EdUECE, 2016.

PAULO NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

PAULO NETTO, José. Razão, ontologia e práxis, **Revista Serviço Social e Sociedade,** n. 44, abr. 1994

PAULO NETTO, José. Relendo a teoria marxista da História. In: SAVIANI, José; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e História da Educação:** o debate teórico-metodológico atual. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2010.

PRAZERES, Valdenice de Araújo. **Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Naturais na UFMA:** análise crítica de um modelo de formação docente no contexto de reestruturação da universidade brasileira. 2016. 165f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, RN, 2016.

RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; JIMENEZ, Susana; CARMO, Maurilene. A produção destrutiva como princípio da lógica expansionista do capital em crise. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (Org). **Ontologia, Estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCG. Fortaleza: EdUECE, 2012.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Análise da crise estrutural do capital à luz de István Mészaros. **Revista Educação em Debate,** Fortaleza, Ano 26, v. 1, n. 47, p. 43-47, 2004.

RABELO, Josefa Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. O Banco Mundial e a intervenção avaliativa na política educacional dos países pobres. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória, **Anais...** Vitória: [s.n.] 2011.

REALI, Aline Maria de Medeiros; DEIMLING, Natália Neves Macedo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: possibilidades, limites e desafios para o estreitamento da relação entre universidade e escola. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 38., 2015, São Luís, MA, **Anais...** São Luís/MA: [s.n.], 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3755.pdf≥. Acesso em: 23 jun. 2016.

RIBEIRO, Luís Távola; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Elementos Históricos da Formação Docente no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 15.; COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DO CENTRO DE INVESTIGAÇÃO, DIFUSÃO E INTERVENÇÃO EDUCACIONAL, 1., 2010. Caldas Novas, **Anais...** Caldas Novas: Cidine, 2010.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Reflexões sobre a sociedade contemporânea e o trabalho docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE, 12.; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 9.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS-EDUCAÇÃO, 3.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 5., 2015. [S.l.]. **Anais...** [S.l.]: UNESCO, 2015.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado; RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; CARMO, Francisca Maurilene do. Os novos currículos dos cursos de Pedagogia: indicadores e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 53-69, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10441>. Acesso em: 02 fev. 2019

RICCI, Maira. **Relações Pedagógicas Socialmente Compartilhadas entre Bolsista de Iniciação à Docência PIBID Pedagogia e Professora Colaboradora:** elementos formadores da atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental. 2016. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", São Paulo, 2016.

RODRIGUEZ, Jorge Alberto. Educação e desenvolvimento. In: SANTOS, Deribaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise no capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2016.

ROSSI, Rafael. **Educação Popular e Educação do Campo:** análise a partir do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária no curso de Pedagogia da Terra em São Carlos-SP. 2015. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Carlos, 2015.

ROSSI, Rafael. Ontologia, Emancipação e Educação. In: VEDDA, Miguel; COSTA, Gilmaisa; ALCÂNTARA, Norma (Orgs). **Anuário Lukács 2016**. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

ROSSO, Sadi Dal. **Mas trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; PERRONE, Cláudia Maria; DIAS, Ana Cristina Garcia. Adaptação à pós-graduação stricto sensu: uma revisão sistemática de literatura. **Psico-USF,** Bragança paulista, v.20, n.1, p.141-152, jan/abr. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v20n1/1413-8271-pusf-20-01-00141.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SANTOS, Deribaldo dos, et al. A política educacional brasileira e as diretrizes do Programa de Educação para Todos: notas críticas. In: NOMERIANO, Aline Soares; BERTOLDO, Edna; SILVA, Renalvo Cavalcante; GUIMARÃES, Vicente José Barreto. **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

SANTOS, Deribaldo dos; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA; Tayanna Vieira L. A política educacional brasileira e as diretrizes do programa educação para todos: notas críticas. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n. 59, p.152-165, out 2014 Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640353/7912>. Acesso em: 5 jul. 2018.

SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico. A crise estrutural do capital: o verdadeiro mal-estar da contemporaneidade. In: SANTOS, Deribaldo; COSTA, Frederico; JIMENEZ, Susana (Org.). **Ontologia, Estética e crise estrutural do capital**. Campina Grande: EDUFCG. Fortaleza: EdUECE, 2012.

SANTOS, Deribaldo; MENDES SEGUNDO; Maria das Dores; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA, Tayanna Vieira. A política educacional brasileira e as diretrizes do Programa de Educação para Todos: notas críticas. In: NEMERIANO, Aline Soares et al (Orgs). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do estado e do capital em crise.** Maceió: Coletivo veredas, 2017**.**

SANTOS, João Bosco Feitosa dos; OSTERNE, Maria do Socorro Ferreira; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira. A entrevista como técnica de pesquisa do mundo do trabalho. In: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa sobre o Mundo do Trabalho**. Bauru: Canal 6, 2014.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. Campinas, SP: Autores Associados, 2009b.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**:primeirasaproximações.8ed.Revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. revisada. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** v. 14, n.40. jan/abr. 2009a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. O plano de Desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 28, n. 100, Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SEKI, Allan Kenji at., el. Professor Temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, set./dez. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no "Modelo CAPES de Avaliação": é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós – Graduação:** gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (E Acesso à) Educação Superior no Brasil.** Piracicaba, SP: [s.n.], 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p.427-446, jul/dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Fabrício B; BRABO, Tânia S. A. M; BANDEIRA, Glaziane S. P. Educação profissional oferecida aos (às) jovens por meio do PRONATEC no IFCE. In: LIMA, Jean Custódio de; BASTOS, Francisco Glauco Gomes; VIANA, Márcia de negreiros (Orgs). **Debates contemporâneos na educação:** reflexões, memória e práticas pedagógicas. Fortaleza: Premius, 2017.

SILVA, Maria Vieira. Função docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga**. Dicionário:** trabalho, profissão e condição de trabalho. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=413>. Acesso em: 10 out. 2019.

SOUSA, Karla Cristina Silvia Sousa. **Os impactos do PIBID na formação inicial do docente:** mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016. São Luís: [s.n.], 2018.

SOUSA, Karla Cristina Silvia Sousa. **Os impactos do PIBID na formação inicial do docente:** mapeando os egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016. São Luís: [s.n.], 2017. (Relatório Parcial).

SOUZA, Nathália Cristina Amorim Tamoio de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita", São Paulo, 2014.

SOUZA, Osmar Martins. **A educação na perspectiva da emancipação do trabalho em O Capital de Marx.** 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, Ruth Catarina de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Implicações da opção metodológica pelo materialismo histórico-dialético na produção acadêmica do Centro-Oeste/Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 145-166, jan./abr. 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v.2, n.1, 2019.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx:** uma leitura crítico-comentada de O Capital. São Paulo: Ensaio, 1995.

TEIXEIRA, M.B; AMBROSETTI, N.B; RIBEIRO, M. T. M. PIBID: uma proposta de iniciação à docência no curso de Pedagogia. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: [s.n.], 2011.

TONET, Ivo. A Propósito de "Glosas Críticas". In: MARX, Karl. **Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social".** Maceió: EDUFAL, 2007. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 22 nov. 2019

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016b.

TONET, Ivo. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: EDUFAL, 2007.

TONET, Ivo. **Educação de Qualidade em Perspectiva de Classe**. Maceió, 2018a. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

TONET, Ivo. **Educação e Idealismo "Eu amo minha tarefa como educador/a!!!"**. Maceió, 2018b. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. Introdução. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

TONET, Ivo. **Método Científico:** uma abordagem ontológica. 2. ed. Maceió: Coletivo veredas, 2016a.

TONET, Ivo. Qual Marxismo? **Marxismo Vivo**, n.5, 2002. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 14 jul. 2018.

TONET, Ivo. Qual Política Social Para Qual Emancipação? **Revista Serviço Social**, v. 17, n. 37, 2015. Disponível em: <http://ivotonet.xp3.biz/>. Acesso em: 22 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARAHÃO. Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão. **Aprova Resolução Nº 719, de 26 de novembro de 2009**. São Luís: UFMA, 2009.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid**. Rev. Bras. Estud. Pedagog**., v. 97, n. 245, p. 31-45, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812016000100031&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jun. 2016.

VAISMAN, E; FORTES, R.V. Apresentação. In: LUKÁCS, Gyögy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TABELAS COM O QUANTITATIVO DE TRABALHOS ENCONTRADOS NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD), SCIELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE E ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) GT'S - 08 (FORMAÇÃO DE PROFESSORES) E 09 (TRABALHO E EDUCAÇÃO)

Tabela 1: Quantitativo de Trabalhos relacionados ao tema e selecionados da BDTD

Descritor(es)	Natureza	Total de registros	Total de Trabalhos relacionados ao tema	Total de Trabalhos Selecionados
Pibid-Formação-Professores	Teses	43	06	02
	Dissertações	115	16	07
Pibid-Pedagogia	Teses	10	05	01
	Dissertações	18	14	00
Pibid-Formação de Professores-Pedagogia	Teses	08	04	01
	Dissertações	16	12	04
Pibid-Trabalho-Docente	Teses	17	04	01
	Dissertações	61	06	00
Pibid-Trabalho Docente-Pedagogia	Teses	04	04	00
	Dissertações	12	11	01
Total		**304**	**82**	**17**

Fonte: Elaboração dos autores com base no banco de teses e dissertações da BDTD

Tabela 2: Quantitativo de artigos científicos relacionados ao tema e selecionados da SciELO

Descritor(es)	Total de Trabalhos relacionados ao tema	Total de Trabalhos Selecionados
Pibid	23	5
Pibid-Pedagogia	04	00
Pibid-Licenciatura	05	00
Pibid-Formação de Professores	10	01
Professores iniciantes-Pibid	01	01
Iniciação à Docência-Pibid	21	00
Pibid-Formação de Professores-Pedagogia	589	04
Trabalho docente-Pibid	02	00
Prática docente-Pibid	05	00
Práxis docente-Pibid	00	00
Pibid-Trabalho Docente-Pedagogia	430	10
Total	**1.090**	**21**

Fonte: Elaboração dos autores pautados na base SciELO

Tabela 3: Quantitativo de trabalhos e pôsteres do GT/08 da ANPED

Reuniões	Ano	Natureza dos trabalhos		Total encontrados	Relacionados ao tema		Selecionados
		T (C.O)	P		T (C.O)	P	
31ª	2008	18	08	26	12	06	04
32ª	2009	21	05	26	09	04	02
33ª	2010	21	03	24	09	01	04
34ª	2011	22	08	30	06	04	01

35ª	2012	22	12	34	07	07	01
36ª	2013	18	09	27	03	06	01
37ª	2015	36	08	44	16	05	03
38ª	2017	23	07	30	04	01	05
Total		181	60	241	66	34	21

Fonte: Elaboração dos autores pautados no GT 08– Formação de Professores

Tabela 4: Trabalhos (C.O) e pôsteres encontrados no GT/09 da ANPED por reunião e ano

Reuniões	**Ano**	**Natureza dos trabalhos**		**Total encontrados**	**Relacionados ao tema**		**Selecionados**
		T (C.O)	P		**T (C.O)**	P	
31ª	2008	13	04	17	00	02	00
32ª	2009	12	02	14	02	00	01
33ª	2010	11	03	14	02	02	03
34ª	2011	17	03	20	01	00	01
35ª	2012	13	02	15	00	00	00
36ª	2013	10	04	14	02	00	02
37ª	2015	20	06	26	03	00	02
38ª	2017	21	02	23	00	00	00
Total		117	26	143	10	04	09

Fonte: Elaboração dos autores pautados no GT 09 – Trabalho e Educação

APÊNDICE B– TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO COLABORADOR DA PESQUISA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DE CAMPO

Eu _____ RG nº _____, concordo em fazer parte do estudo: **PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA:** uma análise onto-histórica e materialista do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tive pleno conhecimento das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discuti com a pesquisadora Cristina Cardoso de Araujo sobre a minha decisão em participar deste estudo. Ficaram claros para mim quais são os objetivos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais e fui informada de que, em caso de dúvida, poderei procurar o Programa de Pós-Graduação em Educação(PPGE/UECE).

São Luís, ____ de _____ de 2019

Nome do responsável: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO DE CAMPO

Prezado (a) colaborador (a)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa "**PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA:** uma análise onto-histórica e materialista do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Antes de concordar em participar, respondendo as questões da entrevista semiestruturada é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Como uma das pesquisadoras responsáveis pelo estudo, devo esclarecer, todas as suas dúvidas antes da entrevista.

OBJETIVO GERAL DO ESTUDO: compreender, no contexto das reformas educacionais, implementadas a partir da década de 1990, o PIBID e suas implicações na práxis dos pedagogos, assente na materialidade de seus fundamentos, princípios, objetivos e função sócio-política e educacional, considerando a sociabilidade capitalista.

PARTICIPANTES: Alunos egressos do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) voluntários que, convidados a colaborar, concordem em participar do estudo.

CASO VOCÊ AUTORIZE, na condição de egresso do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMA e profissional da rede de ensino da Educação Básica, você irá: 1) responder livremente as questões da entrevista semiestruturada, que será registrada com o uso de um gravador e posteriormente transcrita; 2) ficar com uma das vias do termo de consentimento livre e esclarecido constando o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação, sem nenhum prejuízo. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Seu nome não será mencionado em nenhum momento, garantindo

o anonimato de sua identidade. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa seguem as normas 298 estabelecidas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e não oferecem risco a sua integridade física, psíquica e moral. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos quanto a sua participação nesta pesquisa.

No entanto, durante a entrevista poderá sentir algum constrangimento ao responder as questões, uma vez que estará fornecendo informações relacionadas a sua trajetória acadêmica e, ao mesmo tempo, profissional. Tudo foi planejado para minimizar esses constrangimentos, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a entrevista ou até mesmo, solicitar o encerramento de sua participação na pesquisa e, se houver interesse, poderá conversar com a pesquisadora.

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, tampouco receberá qualquer remuneração pela sua participação. Nesse sentido, ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto. Entretanto, espera-se que a mesma nos forneça dados importantes acerca de como os participantes da pesquisa, egressos do PIBID do Curso de Licenciatura em Pedagogia, desenvolvem sua práxis profissional na Educação Básica.

Os resultados poderão ser utilizados em eventos e publicações científicas. Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Para isso, poderá entrar em contato com os demais pesquisadores responsáveis pela pesquisa. Se você desejar, poderá ter acesso a cópia da tese contendo os resultados do estudo. Para tanto, entre em contato com o pesquisador responsável no endereço abaixo.

Nome do responsável pela pesquisa: Cristina Cardoso de Araujo

Endereço: Rua Frei Hermenegildo nº 200, apartº 301, Tore Real, Condomínio Bosque das Palmeiras – Aurora-Cidade: São Luís, CEP: 65060-190, UF: Estado do Maranhão.

Instituição: Universidade Estadual do Ceará – Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE

Endereço: Av. Paranjana, nº 1.700 – Centro de Educação (CED) - 2º andar, Fortaleza/CE (Campus do Itaperi).

Telefones p/contato: (85) 3101.9918

E-mail: cristinadearaujo09@gmail.com

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM EGRESSOS DO PERÍODO DE 2010 A 2016 DO PIBID/UFMA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, LICENCIATURA.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Título da tese: PRÁXIS, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA E MATERIALISTA DO PIBID DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Doutoranda: Cristina Cardoso de Araujo

Orientador: Osterne Nonato Maia Filho

Prezado colaborador (a),

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE) vem ampliando suas atividades de pesquisa com o objetivo de contribuir, cada vez mais, com a melhoria da Educação no Estado do Ceará e demais estados da federação. Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a) de nossa investigação sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), desenvolvida em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IE´S). Pedimos sua colaboração, respondendo o roteiro da entrevista:

Agradecemos pela colaboração.

1. Dados de identificação:

- Como você gostaria de ser identificado (a) na tese.
- Tempo de participação no PIBID.
- Ano de conclusão do curso de graduação.
- Pós-Graduação (ano de início e de conclusão; instituição; área de conhecimento; área de concentração).
- Anos de experiência na Educação Básica.

- Nível de Educação e/ou Ensino em que atua na Educação Básica.
- Esfera educativa: privada (particular); ´publica municipal ou estadual.
- Jornada de trabalho.
- Vínculo empregatício.
- Instituição escolar em que desempenha à docência.

I NÚCLEO TEMÁTICO: OS FUNDAMENTOS DA FORMAÇÃO E DA DOCÊNCIA E SUA CENTRALIDADE.

- Concepções de educação, formação humana e docência antes e depois do ingresso no PIBID.
- Conhecimentos teórico-práticos que predominaram na formação (centralidade) no PIBID.

II NÚCLEO TEMÁTICO: AS REFORMAS EDUCACIONAIS, AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E À DOCÊNCIA NO BRASIL.

- Relações das reformas educacionais com a formação de professores e à docência como prática profissional.
- Importância atribuída ao PIBID enquanto política de indução e fomento da formação inicial de professores para a Educação Básica.

III NÚCLEO TEMÁTICO: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA PRÁXIS DOCENTE DOS PEDAGOGOS.

I Subnúcleo: *Vivências afetivo-volitivas quando da experiência no PIBID; e como ex-pibidianos trabalhadores (as) da Educação Básica*

- Influências para a escolha da profissão.
- Motivos mobilizados no Ensino Superior para participarem do PIBID.
- Expectativas relacionadas a formação e à docência quando da vivência no PIBID; e como trabalhador (a) da Educação Básica.
- Melhorias relacionadas a formação e à docência no Ensino Superior; e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Educação Básica.
- Percepção relacionada a integração entre Educação Superior e Básica quando da experiência no PIBID; e como trabalhador(a) egresso (a) dessa política.

- Avanços e limites do PIBID relacionados a superação da problemática da articulação entre teoria e prática no âmbito da formação do pedagogo.

II Subnúcleo: *Valorização da carreira docente dos pedagogos, condições e relações de trabalho*

- Contribuição do PIBID na valorização da carreira docente dos pedagogos; valorização enquanto trabalhador (a) da Educação Básica;
- Condições de trabalho como bolsista do PIBID; e como trabalhador(a) na Educação Básica.
- Relações de trabalho quando da experiência no PIBID; e como trabalhador(a) da Educação Básica.

APÊNDICE E – Ofício Nº 18/2017 - Coordenação do PIBID/UFMA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Oficio n° 118/2017 – PPGE

Fortaleza, 22 de agosto de 2017.

Ao Coordenador Institucional do Pibid/UFMA,

Venho por meio deste, solicitar a V. Sa. a disponibilidade das informações necessárias à **pesquisa de Doutorado** da discente **Cristina Cardoso de Araujo,** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual do Ceara (UECE), turma de 2016, integrante da Linha de Pesquisa Formação, Didática e Trabalho Docente. A doutoranda esta desenvolvendo sua tese com o titulo "**Trabalho, Atividade e** Formação **Humana: uma** análise **ontológica da** experiência **do Curso de Pedagogia da UFMA",** sob a orientação do professor **Dr. Osterne Nonato Maia Filho.** Sendo assim, solicito o acesso ao projeto institucional e relatórios relacionados ao curso de Licenciatura em Pedagogia para fins de coleta e analise dos dados. Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta profissional e da contribuição com a pesquisa cientifica.

Atenciosamente,

Prora.Dr. Maria Manna Dias Cavainle
Vice-Coordenadora do PPGE/UECE

Imo. Sr.
Prof. Dr. Acildo Leite da Silva
Coordenador Institucional do PIBID/CAPES/UFMA

Programa de Pos-Graduacao em Educa,;ao – PPGE
Av. Doutor Silas Munguba, 1700 – Centro de Educacao – 2° Piso – Campus do Itaperi – Fortaleza/CE Fone: (85) 3101.9918 | E-mail: ppge@uece.br | Site: www.uece.br/ppge

ANEXO

ANEXO A – QUESTIONÁRIO – MAPEAMENTO DOS LICENCIADOS EGRESSOS DO PIBID/UFMA NO PERÍODO DE 2010-2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PIBID
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PESQUISA

OS IMPACTOS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE: MAPEANDO OS EGRESSOS DO PIBID/UFMA NO PERÍODO 2010-2016

Caro ex-bolsista,

Este questionário tem por objetivo contribuir com a construção de um banco de dados referente aos bolsistas que foram participantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) da UFMA. Esta pesquisa tem por objetivo Mapear os licenciados egressos do PIBID/UFMA no período de 2010-2016, analisando os impactos do programa na formação inicial dos mesmos.

Para isto, necessitamos de sua colaboração respondendo este instrumento. Ressalte-se que o preenchimento é optativo. Porém, certos de contarmos com a sua compreensão e a sua colaboração, solicitamos que ao responder:

Leia e responda as questões seguindo a ordem apresentada;

- Evite pular ou deixar questões em branco, exceto se necessário;
- Responda individualmente;
- Expresse seus pontos de vista com tranquilidade, pois não há resposta certa ou errada.

Não se identifique em nenhum lugar do instrumento, já que a sua identidade será sigilosa, não sendo revelada em nenhum momento.

Agradecemos antecipadamente pela colaboração.

Quanto ao Programa PIBID/UFMA						
Marque com um X o Subprojeto do PIBID ao qual participou ( ) Letras ( ) Artes ( ) Teatro ( ) Música (X) Pedagogia ( ) Ciências Sociais ( ) História ( ) Geografia ( ) Matemática ( ) Física ( ) Química ( ) ( ) Educação Física ( ) Biologia ( ) Filosofia ( ) Interdisciplinar						
Utilize a escala abaixo para responder aos questionamentos **1. RUIM 2. REGULAR 3. BOM 4. ÓTIMO 5. NÃO SEI RESPONDER**						
	Contribuição da Escola de Educação Básica para a iniciação à docência.					
	Incentivo à opção para a carreira do magistério.					
	Melhoria da qualidade da Educação Básica.					

	Contribuiu para definir a carreira docente.					
	Criou sentimento de valorização da carreira docente.					
	Contribuiu para permanecer na carreira docente.					
	Contribuiu para seguir nos estudos pós formação inicial.					
	Contribuiu para fazer mestrado e/ou doutorado na área de formação inicial					
0	Articulação integrada Teoria/prática.					
1	Participação em experiências docente envolvendo a interdisciplinaridade.					
2	Melhoria do processo ensino-aprendizagem na Educação Básica.					
3	Maior integração entre Universidade e Educação Básica.					
4	Oportuniza o estudo do contexto educacional da Educação Básica.					
5	Participação em ações que privilegiem o trabalho coletivo.					
6	Participação no Planejamento Pedagógico da Educação Básica.					
7	Participação em reunião pedagógica da Educação Básica.					
8	Leitura de referenciais teóricos contemporâneos educacionais - Bibliografia Básica.					
9	Utilização de tecnologias educacionais e recursos didáticos.					
0	Melhora a atuação do licenciando na Educação Básica.					
1	Melhora a atuação do licenciando nas atividades da Universidade.					
2	Melhora a atuação dos docentes da Educação Básica.					
3	Melhora a atuação dos gestores e coordenadores da Educação Básica.					
4	Melhora a atuação do supervisor bolsista.					
5	Melhora a atuação do Coordenador de Área.					
6	Amplia os conhecimentos obtidos na Universidade.					
7	Após o PIBID decidiu ficar na licenciatura escolhida.					
8	Após o PIBID decidiu atuar e permanecer na docência.					
Responda às questões que seguem utilizando a legenda: **1. SIM 2. NÃO 3. NÃO SEI RESPONDER**						

9	Seu curso de licenciatura foi sua primeira opção de ingresso na UFMA			
0	Ao matricular-se no curso, tinha conhecimento que o foco do seu curso era formação de professores.			
1	PIBID incentiva o licenciando a permanecer na carreira docente.			
2	Após o PIBID eu gosto de ser docente.			
3	Após a conclusão do curso, o magistério foi minha opção profissional.			
4	Existe boa atuação do Coordenador Institucional			
Responda aos questionamentos que seguem				
5	O que influenciou na sua opção pelo curso de licenciatura? ( ) Maiores oportunidades de trabalho. ( ) Relação candidatos/vaga. ( ) Já trabalho na área. ( ) A família e/ou terceiros. ( ) Retorno financeiro. ( ) Prestígio social. ( ) Contribuição para a sociedade. ( ) Formação profissional de nível superior. ( ) Outros. Qual?.			
6	Ao ingressar na Licenciatura o que pensava sobre a profissão docente? (Escreva)			
6	Após terminar seu curso e tendo participado do PIBID o que pensa sobre a profissão docente? (Escreva)			
7	Atualmente gosta de ser docente? Por quê? (Escreva)			
8	Caso atue na carreira do Magistério responda em que esfera educativa exerce a docência: ( ) Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas. ( ) Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas particulares. ( ) Na Educação Básica (Fundamental e/ou Médio) em escolas públicas e/ou particulares. ( ) No Ensino Superior			
9	Enumere em ordem de importância as três principais motivações para participar do PIBID: (**marque 1ª, 2ª, 3ª**) ( ) Recebimento da bolsa. ( ) Atuar, ativamente, na realidade do trabalho docente. ( ) Experimentar a docência para certificar-se de sua opção profissional. ( ) Colocar em prática as teorias aprendidas na universidade. ( ) Conhecer a realidade da escola pública. ( ) Contabilizar horas formativas. ( ) Realizar pesquisas em educação. ( ) Meus amigos participam. ( ) Incentivo de professor/es da licenciatura.) Outros:			

Muito Obrigado pela colaboração
Profº. Drº. Acildo Leite da Silva
Coordenação Institucional do PIBID/UFMA