

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como formação profissional em contextos reais*

Helder Eterno da Silveira
entrevistado por Fernanda Borges de Andrade

Fernanda Andrade: Quando, como e por que surgiu o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)?

171

Helder Silveira: Por meio de uma portaria promulgada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad, em dezembro de 2007. A dinâmica inicial se revelou desafiadora, por ser um programa que recebia recursos de muitos lugares – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pagava professores da educação básica e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), professores universitários –, por isso, em 2008, ele ainda não se tinha efetivado.

A professora Carmen Neves, ao assumi-lo, dedicou-se a dar-lhe uma direção, incluiu uma linha administrativa e marcou dotação orçamentária para o programa. Dessa forma, em 2009, as bolsas começaram a ser pagas, numa fase na qual o programa ainda convivia com múltiplos entendimentos sobre o que seria fazer um projeto de formação de professores. Esse fato gerou uma multiplicidade de projetos, cada um com um tipo de visão sobre a docência. Seria o desenvolvimento de uma pesquisa? Ir à escola para prestar assistência? Envolver alunos das licenciaturas no trabalho didático?

* Entrevista realizada em 10 de maio de 2016, nas dependências do Departamento de Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O Pibid surgiu, especificamente, em função da escassez de professores de física, química, biologia e matemática e da necessidade de indução para que as pessoas que ingressassem nos cursos de licenciaturas permanecessem neles e fossem incentivadas ao exercício profissional da docência por meio da melhoria da qualidade dos cursos de formação.

A essa altura, percebeu-se que o programa tinha um potencial muito grande de analogia, não só em relação a essas quatro áreas iniciais, mas também em relação às demais licenciaturas. Então, em 2009 e 2010, durante a presidência do professor Jorge Almeida Guimarães à frente da Capes, o Pibid ganhou uma nova dimensão: atender a todas as áreas da docência. Fato que gerou a necessidade de um perfil mais pedagógico para o programa e que me levou à Capes, com a função de redimensioná-lo e tentar fazer com que tivesse, de fato, características de um projeto de formação de professores e não de um projeto de pesquisa, extensão, assistência ou alguma coisa dessa magnitude.

Fernanda Andrade: Você foi coordenador institucional do Pibid na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por quanto tempo? Foi o sucesso desse seu trabalho que o levou à Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério da Capes?

172

Helder Silveira: Fui coordenador do Pibid desde seu início, de 2008 a 2011. Foi o nosso trabalho, sim. O Pibid na UFU foi o maior do País durante muito tempo, e, além disso, sempre foi muito bem organizado: regimentado e institucionalizado. Buscávamos sempre repensar a formação de professores de forma inovadora, que envolvesse diferentes condições do exercício profissional, por isso eu sempre tinha contribuições interessantes a dar nas reuniões em Brasília. Isso saltou aos olhos da Capes e trouxe a professora Carmen Neves a Uberlândia para nos conhecer mais de perto. Na verdade, eu não fui convidado de imediato. Em 2010, eu era frequentemente consultado em relação ao que deveria ser feito no Pibid, opinando sobre quais caminhos seguir, a partir da experiência que adquirimos na UFU. Em 2011, veio o convite que me deu a oportunidade de coordenar os programas de valorização do magistério até meados de 2015.

Fernanda Andrade: Por que o Pibid se estruturou com professores coordenadores oriundos das universidades e professores supervisores provenientes da educação básica?

Helder Silveira: A ideia é relocar pessoas de diferentes lugares para promover a formação de professores. Parte do pressuposto de que a universidade sozinha não consegue realizar essa formação e precisa se aliar à escola nessa tarefa; sendo assim, precisamos valorizar os professores que estão

em atividade na educação básica. Vejamos o exemplo da medicina: um estudante que está em processo de formação, a partir de certo momento, mergulha na realidade do hospital. Lá ele tem um preceptor, outro médico, que recebe este estudante e se responsabiliza por ele. Seu papel é colaborar com o estudante na identificação dos casos clínicos que estudam juntos, aliando o que já se sabe ao conhecimento que está sendo construído pelo aluno em relação àquele caso. Dessa forma, torna-se possível aliar a formação profissional a estudos de contextos reais, que vão além de uma construção meramente teórica na universidade.

Na escola, quando analisamos situações relacionadas à aprendizagem de conteúdo; à construção de projetos pedagógicos; à dinâmica das relações do professor com outro professor, do professor com o aluno, do aluno com outro aluno – toda essa complexidade que perpassa o trabalho da escola e a forma como ela se organiza – temos casos didático-pedagógicos a serem estudados. Quem vai fazer isso não é o externo à escola; é quem está lá dentro. Afinal, quem conhece a escola por dentro? Os seus professores! Por mais que se estude a escola, o faremos fundamentados em referências, já que não estamos diariamente lá dentro. Muitas vezes o professor, apesar de possuir um conhecimento teórico-prático, não consegue sistematizá-lo. Construir esse conhecimento com a participação de um professor universitário permitirá repensar os aspectos teóricos, que, aliados aos aspectos teórico-práticos identificados pelo professor, conduzirão ao objetivo de afetar diretamente as concepções que esse sujeito já traz sobre a profissão docente e a escola.

A docência é uma das profissões que mais sofrem com as representações sociais que carregamos em nossas memórias emocionais, a partir de nossas vivências escolares. Isso acaba gerando uma reprodução em relação à atuação profissional do professor, que tentará utilizar os modelos pedagógicos mais próximos, seja da universidade, seja das memórias que tenha de um bom professor, da boa profissão, de um mau professor, enfim, dessas questões.

A ideia é convocar uma autoformação que o ajude a identificar essas relações, e também que o favoreça em relação ao aspecto teórico-acadêmico, com o objetivo de dar sentido a essas concepções para aprimorá-las. É nesse âmbito que o Pibid trabalha. Por isso essa tríade é importante, e ela não ocorre verticalmente, e sim horizontalmente, ou seja, um professor de educação básica é tão importante quanto um professor da universidade para gerir e participar do processo de formação de um aluno das licenciaturas.

Fernanda Andrade: Você acredita que as atividades do Pibid ampliam ou mudam as formas de cooperação e de superação de conflitos entre professores

da escola básica e professores coordenadores do Pibid? Em sua opinião, como isso ocorre? Como é que fica a relação do professor de escola básica com o coordenador de área do Pibid?

Helder Silveira: Primeira coisa, o conflito é produtivo como discussão de ideias, não necessariamente convergentes, mas que partem de pessoas que se respeitam e têm o objetivo de analisá-las para procurar resolver uma situação. O Pibid aproxima as pessoas e, em andanças pelo Brasil, acompanhei casos em que os coordenadores não funcionaram bem com o professor de educação básica por divergência de perspectiva, seja teórica, seja metodológica, seja de posicionamento humano. Isso acontece em qualquer relação humana, como no caso de orientando-orientador. No Pibid, a constituição de grupos e de equipe é uma ideia muito forte, e, nesse sentido, acredito ser importante estudar as relações que estão estabelecidas dentro do programa para além das questões da formação.

Sem dúvida, o Pibid tem contribuído para articular a escola com a universidade, por intermédio do coordenador de área e dos futuros professores. Óbvio que existem casos em que o coordenador não vai à escola com a mesma frequência que seria recomendável. O Pibid colabora fortemente para essa articulação, este é um princípio dele.

174

Fernanda Andrade: De que maneira o Pibid influencia o trabalho dos profissionais da educação básica que desempenham o papel de supervisores? Você poderia comentar sobre as principais dificuldades e facilidades que professores supervisores apresentam ao procurarem utilizar, em sua prática cotidiana, os conhecimentos adquiridos durante a participação no Pibid?

Helder Silveira: É preciso desmitificar que o Pibid seja um programa apenas de formação inicial. Ele é também um programa de formação para professores que estão em exercício, sejam eles professores de educação básica em exercício ou coordenadores de área atuando na universidade. Para professores em exercício, o Pibid age como um programa de formação, muito potente, inclusive.

Fernanda Andrade: Muito potente por que envolve a prática?

Helder Silveira: Sim. Acredito que, se as pessoas de fato olharem para o contexto, o caso real, e tentarem interferir, buscando soluções, caminhos, alternativas e trajetórias, a solução já está dada. Então, não é um conhecimento dado ao professor para uma execução *a posteriori*. O professor, ao perceber que seus alunos têm dificuldade em trigonometria, por exemplo, irá, apoiado pelos alunos bolsistas e pelos coordenadores da universidade, estudar esse caso a partir da dificuldade no ensino, na aprendizagem, nos instrumentos

que são importantes para o desenvolvimento daquela estratégia e da própria metodologia. Afinal, eles acabam construindo um novo olhar e uma nova estratégia para o ensino de trigonometria na educação básica, que será executada pelo professor, pelo estudante do Pibid e pelo coordenador de área. É fazendo esse estudo, tentando buscar situações, contextos e referenciais, que se alimenta a informação de todos os três segmentos envolvidos.

Eu não vejo que o professor/supervisor venha a ter dificuldade em executar atividades, porque ele está inserido numa dinâmica de interação numa situação educativa. Enfatizo que uma das grandes dificuldades, que, às vezes, o professor/supervisor tem, não se restringe à continuidade de sua formação, mas ao fato de se sentir muito isolado na escola – e aí o Pibid ajuda na constituição de um coletivo. Quando o Pibid sai da escola, espera-se que esse professor continue nesse trabalho coletivo. Mas, se a escola não modifica a sua cultura, ele acaba voltando para esse isolamento, que é ruim porque dificulta o desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas eficientes para a sala de aula. Participando do Pibid, o professor tem suporte pedagógico, um grupo de apoio para o desenvolvimento de estratégias que ajudem o aluno com dificuldade de aprendizagem ou o professor com dificuldade em lidar com determinada metodologia.

Preocupa-me o fato de que, nos últimos anos, a figura do pedagogo – o supervisor, o orientador, aquele que acompanha o trabalho docente – foi-se esvaindo, o que aumentou uma crise presente na escola. Afinal, quem é que ajuda o professor a lidar com os seus dramas didáticos? Eu não estou falando de questões administrativas, de questões só comportamentais dos alunos. Com quem esse professor dialoga? Ocorre que ele acaba vendo na sala dos professores a única oportunidade de falar das suas tensões, quando ele deveria ter um acompanhamento profissional de pedagogos e, em outro nível, até de psicólogos ou do próprio grupo que pudesse ajudá-lo a repensar suas práticas. A falta do pedagogo da escola aumenta a crise que está instalada e o professor sente-se mais sozinho ainda.

Fernanda Andrade: Você acredita que o Pibid é capaz de promover mudanças nas relações dos alunos da escola básica com os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, bem como na participação dos alunos nas atividades cotidianas de sala de aula?

Helder Silveira: Isso vai depender do tamanho do projeto que o Pibid se aventura a fazer. Temo que nós coloquemos no Pibid mais do que ele pretende ser. E ele não tem que responder a tudo, já que não é uma superpolítica para resolver um superproblema das escolas. Não existe um superprofessor, uma superescola, um superconteúdo, nem um superlivro. Precisamos lembrar

que o Pibid está voltado para intensificar e aperfeiçoar as práticas formativas, e o seu foco é a formação do aluno de licenciatura, que, por sua vez, encontra, no contato com a escola e com o aluno da educação básica, a oportunidade de aplicar metodologias, inovar, testar novas estratégias didático-pedagógicas, dialogar com alunos e professores, conhecendo-os. Por isso, sim, é possível promover mudanças nas relações dos alunos da escola básica com os conteúdos de ensino das disciplinas escolares, porque as boas interações pedagógicas planejadas intencionalmente acabam promovendo uma melhoria nos processos de aprendizado. Porém, como o Pibid não tem isso como foco, não se pode afirmar que isso vá acontecer.

Um professor bem formado, potencialmente formado, tem capacidade de induzir a melhoria da relação do aluno com o conteúdo e com a universidade. O professor bem formado entende os fins da escola e dos conteúdos, e quais são os objetivos ou ideologias presentes nos currículos, e, dessa forma, pode realizar uma seleção e ação mais conscientes.

Para ilustrar, vou usar um exemplo da química. Na década de 1970, não só na química como nas ciências como um todo, os currículos eram muito inchados e muito matematizados. A física e a química exigiam que o aluno decorasse conteúdos, eram mais exercícios de memória, provenientes de currículos importados. Óbvio! A gente tem que entender que naquele momento nós tínhamos uma escola que se popularizou na ditadura e respondia a um determinado sistema político-ideológico do Estado. As pessoas submetidas àquele processo de aprendizagem tinham que saber muito, fazer muito exercício de memória, mas pensar pouco nos impactos da exploração da ciência e da tecnologia no meio, na sociedade e no ambiente. Então, pensar isso era muito perigoso para um Estado que se queria consolidado.

O currículo e seu conteúdo respondem a questões ideológicas. O professor bem formado sabe disso e sua participação no Pibid pode trazer como resultado uma formação mais aprimorada e menos aligeirada. Com elementos bem refletidos, um professor pode se tornar capaz de desconstruir esses muitos elementos constitutivos de uma ideologia que quer imperar no sistema educacional.

Fernanda Andrade: O Pibid, dessa forma, se tornaria atrativo para o aluno bolsista, que acaba participando das atividades com maior motivação, tanto na universidade quanto na escola básica?

Helder Silveira: Com certeza!

Fernanda Andrade: É um diferencial para esse aluno?

Helder Silveira: Sim. Porque uma das ações do Pibid é justamente promover a interação dos estudantes com a educação básica. Dessa forma, temos que lembrar algumas coisas: segundo o que o relatório de gestão tem demonstrado, os estudantes do Pibid são, em sua maioria, jovens que saíram da escola de formação básica há pouco tempo e que voltam à escola cheios de empolgação para trazer o novo. Não que os professores mais experientes não possam fazê-lo. Fazem! Mas a sua proximidade com a nova geração também influencia. Ocorre que os estudantes da educação básica também se envolvem com o estudante do Pibid, se identificam com ele e se sentem mais confortáveis para perguntar, dialogar e questionar o conteúdo que está sendo discutido em sala e assuntos pertinentes à vida cotidiana, inclusive. Esse relacionamento mais livre provoca uma maior empolgação de ambas as partes.

Já acompanhei atividades do Pibid e posso exemplificar com uma que ocorreu no Pará. Foi num instituto federal e, quando cheguei, estavam todos muito envolvidos com alguns jogos de matemática. Ali estavam os estudantes da escola, o supervisor e os alunos bolsistas das licenciaturas. Os responsáveis me apresentaram como representante da Capes e ninguém se preocupou em parar a atividade para me dar atenção, de tão envolvidos e compenetrados que estavam. A professora quis insistir e eu a interrompi, explicando-lhe que eles não precisavam saber quem eu era, que, de minha parte, estava mais do que satisfeito! Considero isso uma coisa muito especial que o Pibid é capaz de promover. Eram jogos que os alunos do Pibid de matemática haviam criado e construído, e estavam aplicando como se fosse uma feira dentro do instituto. Os alunos estavam tão envolvidos naquela atividade que havia um grupo sentado nas mesas jogando e os demais faziam fila, para ter sua oportunidade de participar. Isso prova que o aluno não é esse desinteressado que tanto se apregoa.

Muitas vezes, o estudante da educação básica não tem a oportunidade de se envolver, principalmente, estando em uma escola em que ele tenha de ficar quieto, calado e sentado atrás de outro. Se a escola não aproveita o potencial criativo e inventivo para gerar debates, conflitos e embates, dificilmente ele vai se impor. Agora, com o Pibid, ocorre esse movimento contrário, que é trazer o aluno para atividades extraclasse de diferentes naturezas, promovendo esse envolvimento, que pude comprovar em vários lugares do Brasil, nos quais os alunos da educação básica participaram cantando, dançando, tocando, apresentando resultados e falando do material que era produzido na escola.

Particpei, por exemplo, de uma atividade de artes na Universidade Federal do Rio de Janeiro, num ginásio de esportes, onde havia painéis e mostras de materiais didáticos produzidos pelos estudantes da universidade com os alunos da escola. E aí, quando o visitante chegava, quem apresentava

eram os alunos da escola, que se sentiam capazes de falar daquilo porque eles participaram da produção e da discussão.

É por isso que uma ação de iniciação júnior poderia ajudar muito as pessoas a perceberem que a docência é um campo possível de atuação do profissional e que a gente precisa constituir um grupo forte de professores que lutem, ou que façam resistência frente a esses dismantelamentos da educação. Não existe outra via senão a do diálogo e do bom enfrentamento – que é o trabalho do professor que acredita no potencial de seus alunos e enfrenta seu dia a dia com vontade de fazer diferença. Bom enfrentamento para o qual é cada vez mais necessária uma boa formação teórico-prática!

Fernanda Andrade: O aluno da escola básica, ao participar das atividades do Pibid e conviver com estudantes e professores universitários, pode vislumbrar a possibilidade de entrar numa universidade pública?

Helder Silveira: Sim. Inclusive é um dos elementos de pesquisa da professora Bernadete Gatti, que demonstra que o aluno vai se envolvendo de tal maneira que passa a se ver próximo da universidade. Isso acontece muito porque, na medida em que você leva um aluno da universidade para dentro da escola e ainda promove um trabalho em conjunto em atividades que envolvem diálogo, essa universidade, que parecia um lugar tão distante para o aluno da educação básica, passa a ser um lugar possível. Nesses relatos que eu acabei de fazer sobre o Rio de Janeiro e o Pará, foram as instituições de ensino superior que abriram as portas para os alunos da educação básica. À medida que eles entram nas universidades para divulgar um projeto realizado na escola, do qual eles participaram diretamente como alunos, eles já se veem ali dentro, num sentimento de quase pertencimento.

Fernanda Andrade: Realmente, os alunos da educação básica se entusiasmam bastante com as instalações da universidade, em especial, com laboratórios, bibliotecas e salas de cinema.

Helder Silveira: Outra coisa que também acontece é a quantidade de projetos do Pibid que possibilitaram a abertura das faculdades para as escolas, como é o caso, por exemplo, do surgimento de brinquedotecas em faculdades de educação e nas escolas, e de alunos das escolas que passaram a conhecer e desfrutar desse espaço nas instituições de ensino superior, com a intenção de mobilizar a construção de brinquedotecas nos espaços das escolas. É importante trazer o aluno da escola para dentro dessas brinquedotecas, a fim de pensar a brincadeira como uma estratégia pedagógica da ação docente para as séries iniciais e a educação infantil.

Então, eu presenciei coisas como estas: os alunos chegando, se encantando, e depois indo para a escola junto com os bolsistas do Pibid, trazendo e

doando seus brinquedos que já não usavam, ajudando a arrecadar outros brinquedos para a brinquedoteca que estava sendo construída na escola com o próprio recurso do Pibid. Interessante o fato de a estruturação dessas brinquedotecas e de salas ambiente de alfabetização acontecer a partir do diálogo e da participação dos alunos nas universidades. Não são apenas laboratórios de ciências, química e matemática que o Pibid ajudou a montar nas escolas; há também muitos outros espaços, como é o caso dos ateliês de artes que trouxeram uma formação erudita, artística-estética tanto para os alunos da própria escola quanto para os estudantes da universidade. Isso sem contar os laboratórios pedagógicos, pertencentes às universidades, que foram abertos para a educação básica.

Posso citar uma atividade que foi feita no norte de Minas Gerais, no subprojeto de literatura, numa localidade onde não havia cinema. Foi necessário ir a outra cidade para assistir a um filme relacionado a literatura. O Pibid proporcionou essa oportunidade a alunos que nunca tinham ido ao cinema, junto com professores supervisores e estudantes bolsistas, dos quais muitos também nunca tinham ido ao cinema. Todos assistiram ao filme e passaram o dia numa outra cidade, para, depois, produzir um filme com base no roteiro oriundo da discussão sobre uma determinada temática da literatura. Isso, para mim, é muito rico! É cultura! Vivência! Aprendizado!

Fernanda Andrade: Professor Helder, você possui dados ou notícias de que haja mudanças no desempenho de alunos da educação básica e de universitários que participam das atividades do Pibid, embora não seja esse o foco do programa?

Helder Silveira: Sim, porque na gestão pública a gente tem que pensar todas essas questões. Levantamos, no ano de 2012, o número de escolas que tiveram o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) aumentado e obtivemos uma relação grande de escolas. Então, eu acredito que o Ideb seja um indicador que temos que considerar, porque apresenta uma tendência e um pensamento em aprendizagem matemática. Percebeu-se, assim, um processo de melhoramento das atividades proativas do aluno da escola, por meio desse estudo que nós fizemos e também dos relatórios das universidades, que têm a preocupação de verificar de que modo o Pibid está impactando a educação básica.

Está impactando os alunos na escola e na universidade, mas por que isso acontece? Porque um dos critérios para a permanência do estudante como bolsista do Pibid é que ele mantenha o bom rendimento acadêmico sob pena de sair do programa. Essa é uma preocupação de que nenhuma ação de apoio à formação profissional, seja Pibid, Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica (Pibic), Programa de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Pibiti), possa impactar negativamente o rendimento acadêmico. Óbvio que eu também sempre defendi que nós não podemos ter foco apenas no rendimento e se, em determinados momentos, ele diminuiu, o estudante não pode ser penalizado.

Acredito que é função do coordenador de área fazer o acompanhamento e dar orientações para esse estudante, a fim de que ele se reinsira nessa dinâmica de ter bom aproveitamento dos componentes curriculares nas universidades. Essa melhoria é uma preocupação que está muito presente nos relatórios. Como eu tinha acesso aos relatórios de Brasília, eu confirmava relatos de melhora no rendimento e no interesse, inclusive em disciplinas pedagógicas, que passaram a fazer mais sentido para eles.

Gostaria de enfatizar aqui que a universidade precisa planejar, em qualquer curso de licenciatura, uma formação que seja de fato pedagógica. Precisamos devolver a pedagogia aos constituintes, aos cursos de pedagogia.

Fernanda Andrade: Poderia esclarecer, professor?

Helder Silveira: O que quero dizer é que não formo químicos num curso de licenciatura em química, mas sim, professores de química. Então, não posso promover um curso que seja híbrido. Entendo a dimensão pedagógica como o carro-chefe de toda formação profissional docente. Costumo dizer que a espinha dorsal é a mesma em qualquer licenciatura. O que significa que talvez estivéssemos equivocados quando fizemos que unidades específicas promovessem formação de professores. Porque a faculdade de educação é o lugar que culturalmente olha para a educação como um todo e poderia ser o lugar privilegiado para fazer isso. Como em modelos de outros países que trabalham com centros de formação de professores dentro das universidades, precisamos evitar formar isoladamente os professores de cada área, colocar esses professores na escola e acusá-los de não trabalharem de forma interdisciplinar.

Fernanda Andrade: Você fala em termos de núcleo, um ciclo comum no qual, nos dois primeiros anos, teríamos o básico para todas as licenciaturas, inclusive, para a pedagogia?

Helder Silveira: Eu falo mais do que isso. A formação dos professores tinha que ser de responsabilidade de um centro de formação de professores dentro da universidade, como uma unidade acadêmica específica que olha para essa formação. Não seriam os dois primeiros anos, mas, talvez, quase toda a formação. Por exemplo, à medida que os alunos da licenciatura em química adentram a área específica a ser ensinada, o instituto de química entra com

seu conhecimento específico, trazendo essa dimensão do conteúdo, porque não se forma um professor só com a discussão, sem considerar a questão do conteúdo específico. A ideia seria que o tempo todo, desde o primeiro período até o último, o licenciando soubesse que está sendo formado para ser professor, tendo a docência como matriz. Se o curso tem uma matriz híbrida, o estudante pode achar que não está fazendo a formação do professor.

Que estejam ali as pessoas que fazem licenciatura em química, tendo sempre presentes as diferentes disciplinas que olham para a escola, que analisam as práticas pedagógicas, num campo de integração com outros cursos. Por que não as pessoas juntas? Por que a metodologia do ensino de biologia não pode ter alunos da química, para também olhar para a biologia como um campo de atuação, de integração ou de interdisciplinaridade? Aí, talvez, coubesse o modelo de ensino da França, dos Estados Unidos, da Inglaterra e de alguns países da América Latina. Esse modelo possibilitaria que eles falassem ou buscassem discutir, não na mesma linguagem, talvez, mas com o mesmo foco.

O que acontece é, por exemplo, no instituto de química um estudante tem “n” disciplinas na química e algumas disciplinas pedagógicas, que lhe parecem até ser de menor valor. Isso ocorre porque aqui prevalece uma cultura científica da ciência específica, que induz esse estudante a continuar os seus estudos na área específica, no caso, a química. Considero que, por se tratar de um professor que atua na escola, nós não deveríamos induzi-lo a fazer seu mestrado e doutorado na área específica. A área de atuação profissional dele não é a química, é a docência. O exercício da docência é independente da área de química, física, biologia, matemática.

Não desconsidero que haja questões específicas, mas estou pensando na identidade da profissão, que é uma só para todos os docentes. As questões de reconhecer o conteúdo, de lidar com o currículo, os valores, as estratégias, a escola, o livro didático, a gestão: tempo e espaço, aula – isso tudo é a mesma coisa, independentemente se estou ensinando química ou outra disciplina. Além disso, é importante, também, que eu conheça muito de química, muito de matemática para ensiná-las; mas, se eu sou formado no mesmo lugar que você, nós dois falaremos a mesma língua desde a nossa formação inicial. E seria muito mais fácil romper o isolamento na escola, sentar contigo e planejar.

Se na minha formação eu sempre trabalhei com pedagogos, com professores de letras, de artes, desenvolverei respeito e passarei a compreender a importância de cada componente. Afinal, o conteúdo de química, matemática ou física não pode parecer ser mais importante que o conteúdo

de literatura, artes ou qualquer outro. Que escola é essa que supervaloriza um em detrimento do outro?

Fernanda Andrade: Professor, você poderia comentar sobre os principais impactos do Pibid e sua importância?

Helder Silveira: No contexto educacional atual, considero que são vários. Nos relatórios de gestão da Capes, tentamos colocar isso de forma muito clara e em tópicos, mas quero mencionar alguns que são pouco evidentes. Destaco um que não está lá: a constituição da rede. Eu, Helder, hoje na Universidade Federal de Uberlândia, em contato com a Fernanda da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, aqui ao lado, que tem, por sua vez, contato com a Eliana da PUC de Campinas, que tem contato com a Márcia da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), que tem contato com André Ferrer da Federal do Rio Grande do Norte, que tem contato com Mauro Ivan da PUC do Rio Grande do Sul, e assim por diante. Para mim, Essa rede de contatos, que foi constituída a partir da criação e do envolvimento com o Pibid, é muito importante na defesa da construção de uma identidade para a formação dos professores. Para a universidade é uma oportunidade de ressignificação dos projetos pedagógicos, dando importância à sua articulação com a escola de educação básica.

182

O Pibid mostra que, muitas vezes, a ação no estágio está enfraquecida pela pouca ou nenhuma interação da universidade com a escola de educação básica. O Pibid na universidade evidencia e denuncia a pouca valorização dos professores supervisores que atuam na coformação de professores e que, de repente, por ganharem bolsa, passam a obter mais expressão dentro da universidade e a ter mais respeito dentro das escolas e da própria instituição de ensino superior. O que o Pibid induziu é que fossem essas pessoas as responsáveis por conduzir esses projetos.

De que outra forma se poderia pensar essa aproximação, esse envolvimento, esse ressignificar da escola? Ter a escola como um lugar possível, não como uma tragédia. Parece que os alunos nunca estudaram em uma escola de educação básica! Eu falo isso para os meus alunos. Gente! Vocês estão tão assustados por quê? A escola que vocês estudaram não é tão diferente da escola que vocês estão vendo. E por que nós temos este estranhamento? Óbvio! Você vai olhar por outro lado, mas olhar por outro lado tem que ser também com olhos do possível, não com olhos de que a escola é um lugar impraticável.

A escola é um lugar possível e onde muitas pessoas têm desenvolvido sua sensibilidade, sua capacidade comunicativa, têm criado instrumentos e elementos – um lugar flexível sobre a sociedade na qual atua. Não acredito

que a escola precise ser salva, como se ela estivesse perdida. Vejo que a escola é um lugar no qual é necessário fazer investimentos profundos para que ela se reestruture, se reinvente, caminhe na direção para a qual a sociedade já está caminhando a passos largos. E aí preocupam as temáticas de discussão proibida.

Fernanda Andrade: Proibição que pode afastá-la ainda mais da sociedade contemporânea e suas singularidades.

Helder Silveira: É por isso que a escola tem que ser um lugar de resistência, como foi a história dos principais países que tiveram uma mudança epistemológica da sociedade. Isso passou, em alguma medida, pela atuação de docentes, que foram a campo, seja na rua, nos movimentos sociais, seja nos sindicatos. Professores que participaram e que tiveram um compromisso ético de fazer seleção de conteúdos com base no fato de a ética da docência estar muito ligada a que maneira e a que conteúdos são selecionados para se trabalhar com os alunos. E tudo isso é potencial da docência, da ação que precisa estar envolvida, inclusive, na dimensão da formação.

Por isso, o Pibid contribui, por exemplo, para a dimensão política quando leva os futuros professores a se envolverem também no movimento de contraposição à destruição do próprio programa. Esse movimento político é uma formação que proporciona a oportunidade de organizar grupos, debates, de ir às câmaras de vereadores, de conversar com o prefeito, de ir à Câmara dos Deputados, ao Senado Federal e de interagir com seus representantes. Porque foi isso que aconteceu, e é isso que tem feito o Pibid se manter até agora. O movimento de repúdio à Portaria 46,¹ que desfigurava o Pibid é fruto dessa formação, dessa convenção política, e um professor que não tem formação política é aquele que vive no mundo das lamentações nas salas de professores, reclamando porque ganha pouco. Precisamos crescer como entidade e como classe que consegue se articular, e se organizar. Mas isso é um processo cultural lento, e um programa da natureza do Pibid pode dar essa importante contribuição!

Fernanda Andrade: Certamente, pode dar.

Helder Silveira: Muitas disciplinas da formação pedagógica fazem isso, mas não podemos nos esquecer do conjunto enorme de outras disciplinas que não o fazem necessariamente. Por isso, é necessário pensar que cada disciplina está formando o mesmo profissional, cuja atuação é eminentemente político-pedagógica, que não vai ser um profissional de referência na química, na física, na biologia, na matemática, na história ou na geografia. Ele vai ser

¹ BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>.

um profissional na área de referência de docência. Então, essa formação tinha que ganhar outra dimensão, e a dimensão política é uma importante contribuição do Pibid, seja na composição de materiais e de instrumentos didático-pedagógicos, na reflexão sobre esses instrumentos seja na quantidade de pesquisa e de conhecimento produzido por meio do programa. Haja vista o interesse que tem despertado nos congressos de todas as vertentes e o que é melhor e inédito: a participação ativa dos alunos das licenciaturas em apresentações de trabalhos e publicações. Isso é importante porque a formação precisa estar articulada aos elementos da pesquisa.

E, na medida em que se leva esse estudante a pesquisar, a entender, a investigar, a escrever, a construir seu portfólio – reflexivo, interativo e coletivo, considero que o Pibid tem contribuído muito mais do que de fato ele se propôs. Inclusive, o programa não se propôs, inicialmente, a se preocupar com a formação do próprio professor da universidade, nem com a formação continuada do professor da educação básica, e o faz.

Tudo isso é Pibid, mas não se pode colocar na conta do programa a responsabilidade de resolver problemas profundos e antigos da educação brasileira. O Pibid não se propõe a resolver problemas imediatos da escola de educação básica, isto é, a falta de professores, de condições de trabalho e os baixos salários. Então, não adianta atribuir essa responsabilidade ao programa. É necessário entender e considerar o contexto da inserção, da proatividade e do baixo atrativo da profissão no mercado de trabalho.

184

Helder Eterno da Silveira, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio de doutoramento na Faculdade de Ciências e Tecnologia, Seção de História da Ciência, da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, é professor do Programa de Pós-Graduação em Química, área de concentração Educação em Química, e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto de Física, e ocupa o cargo de pró-reitor de Extensão e Cultura, gestão 2017-2020, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Entre 2011 e 2015, atuou no cargo de coordenador-geral de Programas de Valorização do Magistério da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

helder@iqufu.ufu.br

Fernanda Borges de Andrade, mestre pela Universidade de Uberaba (Uniube) e doutoranda em Educação, linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é professora assistente no Departamento de Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). De fevereiro de 2011 até junho de 2015 foi coordenadora de Gestão de Processos Educacionais do Pibid da UFTM.

feborgesaz@yahoo.com.br