

Entre formação para a pesquisa e para a docência: relato de experiência e reflexão sobre o PIBID da Unesp/Marília

Between training for research and teaching: report of experience and reflection on PIBID of Unesp / Marília

*Shelton Ygor Joaquim De Cicco**

RESUMO

Este artigo aborda a formação inicial no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e procura analisar, principalmente, as convergências entre ensino e pesquisa. Inicia-se com questões preliminares a ser debatidas no texto. Apresenta-se o campo de formação inicial. Em seguida expõe-se brevemente particularidades do PIBID no Núcleo de Ensino (NE) de que provém o autor. Passa-se a explorar o campo de atuação profissional, em que o autor relata e reflete sobre sua experiência atual como docente. Então procura-se recapitular as convergências entre formação para a docência e para a pesquisa a partir das experiências e reflexões apresentadas. Considera-se, para finalizar o texto, a importância estratégica de formação com qualidade em todas as etapas, inicial ou continuada, de professores/as e pesquisadores/as.

Palavras-chave: PIBID; formação inicial; experiência docente.

ABSTRACT

This article discusses the initial graduation in the Institutional Program Of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) and seeks to analyze, mainly, the convergences between teaching and researching. It begins with preliminary issues to be debated in the text. The initial graduation field is presented. Next, briefly, it presents the particularities of PIBID in the Teaching Nucleus (TN) from which the author comes from. The field of professional activity is explored, in which the author reports and reflects on his current experience as a teacher. Then it is sought to recapitulate the convergences between graduation for teaching and for researching based on the presented experiences and reflections. In order to finalize the text, it is considered the strategic importance of quality graduation of teachers and researchers in all stages, currently or after graduation is concluded.

Keywords: PIBID; initial graduation; teaching experience.

* Mestrando em Ciências Sociais na Unesp/Marília. Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Possui experiência com pesquisas, avaliações de políticas públicas e docência. E-mail: sheltondecicco@gmail.com

Introdução

Este artigo objetiva expor de maneira reflexiva a experiência de uma pessoa (o autor) no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.¹ Nesse sentido mobilizará experiências pessoais e interpessoais para debater as contribuições do Pibid para a formação do autor enquanto docente, bem como pesquisador. Lançar-se-á mão dos contextos institucionais, portanto, para fundamentar os argumentos. O texto não pretende ser conclusivo, porém sobretudo exploratório.

Importa ressaltar que o autor possui formação em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado), com ênfase em Antropologia Social. Remarcar este detalhe é pertinente posto que o texto que segue está imbuído de perspectivas etnográficas.

Pode soar esquisito tentar convergir experiências de formação como docente e pesquisador. No *campus* em que o autor graduou-se era um mote entre alguns/algumas professores/as universitários/as que o/a cientista social que optasse pela licenciatura nunca seria pesquisador/a. Depois vim saber que certos sociólogos brasileiros renomados e de carreira política também consideravam que o/a cientista social que seguiu na carreira docente, na verdade, seria um/a pesquisador/a frustrado/a, que não conseguiu dar prosseguimento na carreira de pesquisador/a. Evidentemente tal ponto de vista sempre foi refutado pelas professoras do Núcleo de Ensino (NE) da Unesp/Marília² e pelos/as demais docentes comprometidos com a licenciatura. Seria possível continuar arguindo no sentido de que o/a docente de universidade que desdenha da licenciatura expressa problemas de ética do trabalho docente, também incoerência e que reconhecimento internacional poderia ser questionado frente, por exemplo, a ausências nas aulas das disciplinas atribuídas aos titulares. Contudo, o objetivo deste texto não é denunciar nem resmungar, mas procurar mostrar que políticas de formação de professores/as e programas de bolsa promovem formação docente de alta qualidade e que o diferencial deste tipo de política e programa é fazer encontrar e convergir a docência e a pesquisa.

Do encontro entre docência e pesquisa, surgem professores/as formados/as nos meandros do Pibid. Eu sou um deles. Passarei daqui em diante a utilizar a primeira pessoa do singular pela razão de relatar minhas experiências. O texto apresenta a seguir uma descrição do campo de atuação direta dos/as bolsistas Pibid de 2012 em Marília. Este primeiro movimento é relevante porque atesta a confluência entre pesquisa, docência e extensão universitária; além de haver conferido ao autor sólida experiência na docência e na pesquisa, ele logrou construir para si uma

1 Agradeço à Capes pelo financiamento do projeto PIBID, referente a minha participação em 2012.

2 Agradeço às professoras Sueli Guadalupe Lima Mendonça e Maria Valéria Barbosa, que, além de minhas professoras, supervisora e coordenadora no NE e no Pibid, são minhas amigas.

perspectiva sobre a educação e a potencialidade da atuação docente que motiva seu comprometimento com o processo ensino-aprendizagem tanto quanto com a pesquisa. Estas questões serão arrematadas no final do texto. Após discorrer sobre o campo de atuação, dissertar-se-á sobre a experiência no programa e subsequentemente no diferencial que tal experiência proporcionou ao autor enquanto profissional (da educação e da pesquisa). Apresenta-se a experiência profissional posterior ao Pibid, isto é, a experiência da vida de hoje, de professor efetivo da rede pública do Estado de São Paulo, e, finalmente, reflexões sobre as convergências entre formação superior e docência.

Chamei a atenção acima para o fato da ênfase na Antropologia Social. Este artigo esboça uma etnografia das instituições de educação e da relação professor-estudante. Também há traços de uma autoantropologia. Por isso mesmo inicia pelo campo, de relevância metodológica.

O campo escolar: “escolas problemáticas”

Naquele ano de 2012 o Pibid do NE da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp *campus* de Marília, tomou para si uma missão. Além da extensão universitária e da formação docente inicial, propôs-se atuar nas assim chamadas “escolas problemas” de Marília. Após as avaliações institucionais da Secretaria de Estado da Educação (SEE), constatou-se as dez mais problemáticas escolas do Estado de São Paulo, quatro das quais estavam em Marília.

Sem entrar no mérito da avaliação institucional, cumpre destacar que o Pibid da Unesp de Marília vinha já desenvolvendo um trabalho em escolas consideradas “difíceis” pelos/as docentes e comunidade em geral antes mesmo das tais escolas receberem a referida classificação da SEE. Este trabalho do Pibid deixou-me, a princípio, consternado: sabe-se que para o cientista social recém-formado, a educação básica é o emprego que se coloca de maneira mais imediata; também é conhecido o cenário de precariedade da educação pública e as agruras de professores/as em sala de aula, tanto por questões salariais como pelas condições de trabalho precárias, mas também e sobretudo pelas dificuldades com os/as estudantes. Então minha dúvida era: o que acontecerá em uma escola em que tudo isso estaria agravado?

Existe ainda uma crendice no senso comum dos/as marilienses que engendra aversão aos/às estudantes unespianos/as, os/as das Ciências Sociais e Filosofia em especial. Algumas equipes gestoras de unidades escolares tendem a valer-se deste estigma sobre os/as unespianos/as para maldizer, e mesmo impedir, os/as estudantes e sua atuação. A acusação recai sobre a suposta pretensão dos/as unespianos/as em “fazer a revolução” dentro da escola. Com efeito, se ensinar sociologia tivesse este poder, a revolução teria acontecido na sociedade toda há muito tempo. Por outro lado, dentro da sala de aula os/as estudantes desrespeitam o/a professor/a sobretudo por ser professor – não se coloca em questão qual a filiação institucional. Édipo (isto é, em termos deleuze-guattarianos, as repressões) em

Marília sempre esteve fortinho e passando bem. Ou seja, a credence a respeito da índole dos/as unespianos/as não passa da falácia do espantalho³.

Contudo, a experiência na escola foi a mais prazerosa. Atuar em sala de aula com uma professora efetiva de cargo mais experiente e em companhia de uma colega proporcionou-me desmitificar o espantalho acerca da educação pública e da “escola problema”. Ainda hoje me indago: qual era, afinal, o problema tão grave detectado pela avaliação institucional? Porque, veja-se, a escola era grande, bem localizada, possuía clientela de condições socioeconômicas melhores do que a média. Os mitos das agruras dos/as docentes jamais se manifestaram em minha sala de atuação. Isto não quer dizer, que fique bem claro, que violência contra professores/as é inverdade, ou que a precariedade da educação pública inexista. Tanto existem como eu mesmo pude aferi-las em outras escolas, por ocasião dos estágios e da minha própria atuação, mais recentemente, como professor. Naquela “escola problema” estas questões estavam, em minha sala, ausentes.

O Pibid contribuiu, assim, para eu mesmo desmitificar a escola pública e o trabalho docente. Existe precarização. Não há recursos materiais sempre disponíveis para imprimir, por exemplo, textos e atividades para todos/as os/as estudantes. O Pibid, no caso, tinha essas condições por conta o financiamento da Capes, cuja verba viabilizava estes insumos no projeto de extensão universitária.

A carência afetiva dos/as educandos/as mostrou-se candente. E talvez este fosse o ponto mais forte para motivar o processo de ensino-aprendizagem. Vigotski (2010) já salientava a importância do meio para o desenvolvimento (na seção seguinte (2.1 e 2.2) abordarei alguns detalhes concernentes à teoria histórico-cultural – THC). Nesse sentido, o fato de estarmos sensibilizados/as para as carências afetivas dos/as estudantes facilitou e mesmo garantiu a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. De fato a carência afetiva dos/as educandos/as é uma questão que não se restringe a uma “escola problema” e nem ao âmbito do Pibid. Mais adiante (4.1) abordarei a questão afetiva.

Propostas do Núcleo de Ensino da Unesp/Marília

Como é possível ver, este campo de imersão inicial na docência remete a um contexto específico. A proposta do NE, no entanto, era muito mais abrangente. Dentre seus principais objetivos estão desenvolver metodologia de ensino para Ciências Sociais, com base em pesquisa científica empírica e referenciais teóricos. Nas seções seguintes analiso cada um destes aspectos. Já que estou almejando fazer convergir docência e pesquisa no escopo de um mesmo programa, as análises que se

3 Falácia do espantalho: um espantalho serve para afugentar os pássaros que não sabem que o espantalho não passa de um boneco inanimado, representando um falso perigo; *ceteris paribus*, o alarde entorno da sociologia tem por fim criar um pânico moral para afastar as pessoas dela.

seguem versam sobre duas ordens de experiências: a acadêmica, mais estritamente ligada à pesquisa, e a docente, mais ligada às especificidades do Pibid.

Experiência acadêmica – pesquisa e extensão: produções, estudos

O NE possui uma dinâmica tal que mobiliza ensino, extensão e pesquisa. A extensão é executada propriamente no Pibid, em sala de aula, e será tematizada a seguir. Em relação à pesquisa, as atividades são tipicamente acadêmicas.

Naquele *campus*, o NE tem por objetivo desenvolver pesquisa sobre o processo de formação de professores/as de Ciências Sociais (CS) e desenvolver metodologia de ensino de CS e material didático para as mesmas disciplinas, em especial a Sociologia do Ensino Médio (EM). O processo de formação é estudado pelos/as próprios/as integrantes do NE, docentes e estudantes (ver por exemplo BARBOSA; MENDONÇA, 2007). Os/as estudantes em especial possuem a atribuição de qualificar-se e produzir materiais didáticos para ensino de Sociologia no EM, sob supervisão das professoras coordenadoras do NE.

O material didático está embasado nas especificidades da disciplina e do nível de ensino. Também está fundamentado cientificamente na THC (Vigotski *et al.*). Dadas estas especificidades, o material consiste mormente em textos didáticos que partem das vivências concretas dos/as educandos/as do EM a fim de motivá-los/as a aprender Sociologia. Aqui se evidencia a contribuição de autores como Saviani (2008) e Davydov (1974).

Além do trabalho de produção de materiais didáticos de Sociologia, os/as integrantes do NE e do Pibid devem participar do grupo de estudos de THC da Unesp de Marília. Neste espaço coloca-se a possibilidade de debate sobre os textos dos/as psicólogos/as russos/as e dos/as discípulos/as de outras partes do mundo, inclusive do Brasil.

Como trata-se de um programa institucional de bolsa financiado pela Capes, os/as bolsistas também possuem a atribuição de produzir textos acadêmicos (artigos, resumos, pôsteres, ensaios, relatórios e outros) para ser divulgados nos meandros acadêmicos. Daí diversas publicações e comunicações realizadas por nós em eventos.

Este trabalho de pesquisa financiada consiste na formação mais sólida deste autor como pesquisador, não necessariamente restrito à educação. O ofício acadêmico e suas sutilezas foram aprendidas nessas vivências no NE/Pibid. Com efeito, hoje procuro realizar minha pós-graduação (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais) valendo-me das aptidões adquiridas naquele programa.

Experiência docente: atuação, aprendizagem

O escopo do Pibid intenta inserir o/a estudante da licenciatura no ofício de professor/a. Para tanto, constrói-se um vínculo entre uma escola, um/a docente efetivo e os/as estudantes universitários e secundaristas e professores/as da instituição de ensino superior. É uma atividade tipicamente de extensão universitária.

Ao inserir o/a estudante de licenciatura em uma escola, em condições completamente diferentes dos estágios curriculares, a formação como docente é valorizada e engrandecida. No caso em questão, tanto pela aplicação dos/as estudantes da Unesp em construir o próprio material didático (quicá o diferencial do NE de Marília), como pela atuação diretamente em sala de aula, de maneira coadjuvante ao docente titular.

Estágios curriculares envolvem diversas atividades entre observação, acompanhamento, estudo e regência. Mas parece que nenhuma das etapas possibilita efetivamente preparar e executar uma aula. No fundo, o problema não é exatamente preparar uma aula: as disciplinas da licenciatura todas solicitam, em algum momento, que o/a estudante confeccione e entregue um plano de aulas como atividade avaliativa. O que está em questão é fazer convergir e adequar conhecimento com estratégias didáticas.

Desse modo, a prática docente é concretizada no âmbito do Pibid pelo processo de preparação do material didático e dos planos de aula, atrelados à experiência do/a professor/a efetivo/a que conhece melhor os/as estudantes secundaristas. Do encontro entre teoria e prática surge a experiência concretizada da formação docente inicial.

Vale a pena mencionar que o Pibid de Marília guarda a preocupação de realizar sondagem inicial com todos/as os/as estudantes de EM que interagem com o programa. Esta atividade fornece dados empíricos para acurada compreensão antropológica do campo social escolar, bem como subsidia a confecção dos materiais didáticos. Isto porque, conforme Vigotski (2010), o meio social em que o/a estudante está inserido abarca a escola e assim afeta diretamente seu desenvolvimento, em termos não só fisiológicos, mas também no que tange às funções psíquicas superiores. Mais do que fazer o/a docente perder o medo da sala de aula, condu-lo/a a preparar aulas e materiais que toquem as necessidades dos/as estudantes reais (SAVIANI, 2008), fazendo assim com que o processo ensino-aprendizagem tenha efetividade por motivar os/as educandos/as a partir do próprio entorno em que estão inseridos/as.

Efeitos pós-experiências

O saldo das experiências no Pibid/NE foi muito positivo para o autor. Anos depois, que contribuição fica mais evidente na prática como docente e pesquisador?

Nesta seção procuro realizar reflexão sobre estes pontos, no que diz respeito às vivências pelas quais passo atualmente.

Pesquisa: contribuições para o pesquisador

Intensa atividade de pesquisa. Para dizer o mínimo sobre o NE/Marília. O ofício de acadêmico requer certa disciplina com estudos, produções e divulgações.

Não fui em busca de financiamento após o Pibid. Minhas produções científicas, não exclusivamente sobre educação, contudo são tributárias daquela experiência. O Pibid foi a primeira experiência de iniciação à pesquisa mais formal e séria com que me envolvi. Outras participações que tive em avaliação de programas sociais e minha própria atuação como sociólogo que realizava relatórios de impacto no meio ambiente também serviram-se da experiência no Pibid. O mesmo poder ser dito em relação à monografia que escrevi para receber o título de Bacharel. Recentemente, escrevi e publiquei algumas reflexões em periódicos com temáticas diversas (Antropologia Social, Literatura e Educação). O cuidado conferido pelas professoras do NE/Marília aos trabalhos dos/as integrantes foi o crivo que garantiu a qualidade das produções científicas naquela época e certamente corroborou para a qualidade dessas produções mais recentes a que me referi.

Não é portanto exagerado afirmar que o NE, bem como o Pibid, formaram não apenas um docente, mas um pesquisador – estou falando sobre mim mesmo, obviamente havia outras pessoas que certamente beneficiaram-se da experiência. Este mote eu venho reiterando desde o início do texto, pode mesmo parecer que estou fazendo uma apologia ao Pibid e à docência, ou buscando escrever um texto de intervenção. Sem embargo, o objetivo desta reiteração é deixar claro que formação de professores/as de fato contribui para formação de pesquisadores/as. Tanto assim que estou cursando pós-graduação.

Docência: contribuições para o professor

Eu sou um bom professor? É o tipo de questão que me faço quando estou sozinho em casa à noite. Preparo as aulas. Ministro as aulas. Aplico atividades. Corrijo as atividades. Gasto muito tempo com dedicação à docência. Dar aula não é meramente divagar sobre temas. É estudar para auferir cabedal e qualificar-me para as ações didáticas.

Curiosamente, entre minha saída do Pibid, por razão de haver conseguido um emprego público, e a posterior e mais recente efetivação como professor titular de cargo, há um trânsito como sociólogo. Sem prejuízo da docência, estou me dedicando à pesquisa. O ponto é que ser professor é exercer uma profissão, ter um emprego e trabalho. Isto não afasta outras atividades, como a pesquisa e a vida ordinária. Sou professor, mas também sou uma pessoa comum. É na zona de indiscernibilidade entre pessoa, docente e pesquisador que as coisas têm me acontecido.

Objetivamente, todas as ações que realizei na escola em que atuo hoje em dia fruem o cabedal da experiência no Pibid. Não é só preparar aulas, materiais e executá-los. É perceber os aspectos do ofício público, os trâmites burocráticos. Também é fazer-se sensível às demandas sociais do público-alvo da escola. Apesar de ser o professor mais jovem da escola e um dos/as recém-ingressantes, a mim foi atribuído escrever o plano de ensino de Sociologia deste ano, bem como, na atribuição de aulas, foram-me atribuídas as salas das 3^{as} séries consideradas “melhores” pela equipe de gestores/as e professores/as. Coincidência? Avaliação de estágio probatório? Minha colega professora de Sociologia possui sete anos a mais de experiência que eu e certamente é tão esforçada no seu trabalho quanto eu. Será que algo nas minhas posturas chamou a atenção da gestão escolar? Eu não indaguei isso a essas pessoas. São impressões pessoais, eu certamente não sou o melhor professor, estou na média. Porém não pude deixar de notar essas atitudes para comigo na unidade escolar.

É bem, então posso dizer que todas as minhas competências para lidar de modo autônomo com eventos do dia a dia escolar advêm da experiência adquirida no Pibid. Tanto assim que sou professor efetivo de cargo. Tanto quanto a autonomia intelectual de que me gabo de gozar nos afazeres particularmente acadêmicos.

Na seção seguinte trago elementos das agruras e prazeres que vivenciei brevemente no primeiro bimestre letivo deste ano – meu primeiro bimestre como PEB II efetivo na rede estadual. O objetivo é mostrar algumas posturas particulares em que, segundo meu entendimento limitado, convergem a formação de docente e pesquisador. Quer dizer, estar sempre atento às questões sociais das pessoas dentro da escola permite-me tomar posições estratégicas frente aos desafios. Não é suficiente ser professor, é preciso ser cientista social.

O campo escolar: PEB II efetivo

Hoje posso discutir a questão do ensino da posição de professor efetivo, titular de cargo de sociologia. Partindo da experiência adquirida no âmbito do Pibid, minha percepção e interação com a educação e o meio escolar parecem ter enriquecido. Digo porque, apesar de ser um jovem professor (minha nomeação foi publicada em Dezembro de 2016 no Diário Oficial do Estado de São Paulo), apoiei-me na “bagagem” do Pibid. Some-se a isto o fato de, sendo antropólogo de formação, dispor de olhar treinado para compreender e interpretar eventos no campo do ponto de vista da alteridade.

Do ponto de vista de modelitos de análise de políticas públicas, o Pibid proporciona conhecimento técnico-burocrático especializado que permite ao/à docente visualizar e lidar com o aparato institucional. O modelito descrito por John Kingdon, denominado “modelo de múltiplos fluxos” (ver CAPELLA, 2006 e também SOUZA, 2006) aponta para, pelo menos, três fluxos fundamentais na elaboração de

políticas públicas: 1) indicadores que delineiam a dimensão do problema, 2) eventos recorrentes da alçada do problema e 3) retroalimentação de informações sobre políticas em andamento. Os especialistas estão no nível do segundo fluxo. Os mecanismos de indicadores e retroalimentação vez por outra corroboram o fato de “a escola ser problemática”.

Cinco anos após a passagem pelo Pibid, o que encontro no campo? O que acontece quando um antropólogo encontra-se com a docência? Acontece dele devir diversas coisas e etnografar todo um novo campo.

Imerso no campo escolar foi possível perceber diversas coisas. Foucault (1987) realmente tem razão em comparar a escola com um hospício e um presídio: os/as internos/as são vigiados/as em todos os cantos; há um cronograma de atividades condicionadas pelas sirenes entre umas e outras atividades; há representantes da autoridade do Estado por toda parte – gestão, docentes, funcionários/as etc. –; também a alimentação é cuidada; as necessidades fisiológicas vigiadas; existe toda uma arquitetura que fala o que é permitido e o que é proibido; não há ligação necessária com o exterior da instituição. Controle. Vigilância. Disciplina. Docilização. Formação de mão de obra barata. Aprende-se a obedecer.

Qual o campo de onde falo? De uma unidade escolar em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, polo regional e de grandeza demográfica e econômica consideráveis. Esta escola, é preciso lembrar, é, se não a melhor, uma das melhores escolas públicas da cidade. Isto do ponto de vista do corpo docente, porque se encontra respaldo da gestão, ambiente agradável, clima organizacional bom, recursos e condições boas de trabalho. Do ponto de vista da localização: a escola fica em um meio termo entre bairro e centro. Estruturalmente, trata-se de uma das maiores escolas da cidade. Institucionalmente, é polo de alguns serviços educacionais que apenas ali são ainda ofertados, dada a grandeza da unidade. Do ponto de vista dos/as pais e mães dos/as estudantes, uma boa alternativa, posto que não é privada e o ensino é consideravelmente melhor do que o de outras unidades, além da localização facilitada. Do ponto de vista dos/as discentes, a escola afigura-se como boa, possuindo reconhecido corpo docente e estrutura funcional; também queixa-se da escola nos termos universais comuns: controle excessivo, falta de sentido no processo ensino-aprendizagem, além de questões como fornecer alimentação e refúgio de violências. De uma perspectiva simbólica, a cultura discente não diverge muito de outras unidades, inclusive particulares: os/as estudantes entendem que a escola é um local de socialidade antes que de aprendizagem – isto pode parecer senso comum, mas é também comum que eles/as gostam de frequentar a escola, mas não de estudar. Vale a pena considerar ainda que esta unidade poderia facilmente ser creditada de excelência na implementação de políticas públicas para educação.

Sim, eu tive sorte. Fui o primeiro a escolher o cargo de sociologia no dia da convocação para escolha. E eu sabia com que escola estava me envolvendo. Realizei uma pesquisa prévia entre os/as colegas professores/as e constatei que aquela seria a melhor opção, do ponto de vista das condições de trabalho – não só pelo apoio da equipe, mas também porque, em se tratando de uma unidade grande, eu poderia completar minha jornada de trabalho ali e desfrutar de maior comodidade; além de

que, ficando a escola situada a meio caminho entre bairro e centro, poderia morar perto do trabalho e do centro, desgastando-me pouco com deslocamento.

O etnógrafo também vê-se confrontado com seu próprio saber. É necessário suprir lacunas de seu percurso acadêmico. Também sua trajetória pedagógica demanda atenção: estudantes da categoria “inclusão” necessitam de didática especializada que, quando eu estudava, sequer era mencionada nos meandros legais. É preciso estudar os temas com que temos mais dificuldade. Gasta-se tempo com a burocracia escolar. Gasta-se tempo, espera-se, porque o professor dedica-se a preparar aula. Se o professor tem jornada dupla, levando seu serviço para casa e tendo o próprio serviço de casa para cuidar, a professora certamente tem uma jornada tripla de trabalho. Descobre-se que quando os/as estudantes têm uma semana de provas, o/a docente também tem de uma a três semanas de provas (preparação, aplicação, correção e recuperação).

Minha entrada em campo foi curiosa. Primeira imersão: conhecer a escola e a administração, no recesso de Janeiro, por ocasião da posse. Eu andava pelo corredor entre a entrada principal (dos/as professores/as) que passa pelas salas da direção, secretaria, recursos humanos, coordenação, mediação, sala dos/as professores/as, cozinhas – de professores/as separada da dos/as funcionários/as – e finalmente o acesso ao pátio. Chegando nessa última porta, a funcionária deu-me a seguinte saudação: “Bem vindo ao inferno!”. Que eu delicadamente não liguei importância. Depois comentei com minha mãe – professora aposentada – ao que ela respondeu: “Era a inspetora de alunos, né?”. Evidentemente qualquer um pode ter sua própria opinião sobre a escola, mas eu acho que aquilo não foi uma recepção muito apropriada e, para todos os efeitos, não é o tipo de coisa que se diz a um funcionário recém-chegado. Claro, não foi um calvário. Tomei posse e voltei para as atribuições letivas sem estudantes.

Joga-se o docente na sala de aula. Os/as estudantes olham em silêncio. Falam pouco. É um pouco de timidez. Logo a timidez passa e eles/as começam a testar o docente. Acreditava-se que trote e “*bullying*” é exclusividade de alunos/as e universitários/as? Ledo engano. Ninguém se atreve a tocar em um/a professor – pelo menos ninguém o fez comigo. Mas aí começam as conversas, jogos de azar dentro da sala, teimosias, brincadeiras jocosas. O teste é para ver qual é o limite do professor, até que ponto o caos pode imperar sem que ele tome uma medida mais enérgica. A primeira vez que enviei estudantes para a direção tomar providências cabíveis quanto ao baralho e o jogo durante as aulas foi, na verdade, a terceira pausa para chamar a atenção do mesmo grupo de estudantes. Resultado: suspensão. Nas aulas seguintes as pessoas estavam apreensivas. Ninguém, depois do incidente, ousou novamente desobedecer um aviso. Eu me senti um policial – não foi bom, eu não sou um órgão repressor do Estado capitalista.

Os testes continuam em um sentido interessante: as pessoas não fazem nenhuma atividade em sala e não entregam nenhuma tarefa. Gente mais abusada não

fez nem a avaliação. Consequência: nota zero. Sentei em minha mesa e chamei os/as que precisavam recuperar a aprendizagem um por um. “Olha, fulano, você não me entregou nenhuma atividade e não tem como eu avaliá-lo, eu não sei se você aprendeu ou não, não sei em que está com dificuldade”. Tentaram fazer a prova de recuperação – que eu aumentei em dificuldade propositadamente um pouco mais. Um vago rancor me tomou: eles/as acham que vão bagunçar o bimestre inteiro, fazer uma atividade avaliativa e ficar com dez? Por uma regra de três simples, tornei as notas em, no máximo, cinco – o suficiente para passarem para o bimestre seguinte com conceito favorável e baixa o suficiente para cobrar mais aplicação. Fui questionado: por que sua recuperação vai só até cinco? Simples: não é justo uns entregarem quatro atividades e ficarem com oito ou nove e alguém que não entregou nada ficar com dez com uma única atividade. Também não é justo comigo: preparei aulas, ministrei as aulas, fiz atividades avaliativas ao longo do bimestre, todas em sala e com minha ajuda.

Seria engraçado, se não fosse trágico, que os/as colegas docentes tratassem a situação com uma postura derrotista. “Não perca seu tempo preparando aulas”, “não perca seu tempo com os maus alunos, com quem não quer nada, não faz nada, não está interessado”, “encare isto como um trabalho temporário e busque outro emprego melhor”. É verdade que, seguindo os preceitos hinduístas, os problemas da educação e dos/as estudantes não são meus. Apenas se tornaram meus quando eu me incomodei com eles e decidi agir contra eles. Não ganho, de fato, um centavo a mais por perseguir estudantes, todo quinto dia útil meu salário está na minha conta. Em que pesem essas considerações, não posso compactuar com elas.⁴ É uma questão de ética. Não vou esgotar minhas concepções éticas aqui. O ponto é que eu “apertei” os/as estudantes que não faziam nada nas aulas até me entregarem as recuperações. Descobri que existe pessoas com 15, 16, 17, 18 anos que não sabem ler e escrever. Às vezes sabem fazer cópias. Mas no mais das vezes são analfabetos/as funcionais, não chegam a reconhecer elementos básicos de um texto e não conseguem interpretá-los e nem trabalhá-los.

Também há os casos de carência, daqueles/as estudantes que não têm amigos/as e cujos pais e mães não lhes dão atenção, por razões diversas entre muito trabalho e prisão. Os/as docentes dizem que os défices de aprendizagem devem-se a problemas familiares. Em certo sentido isto se confirma. Os afetos, já ensinava Vigotski (VIGOTSKI, 2010; VIGOTSKII, 2010), configuram o entorno social dos/as educandos/as e possibilitam ou restringem as zonas de desenvolvimento, fomentando ou dificultando a aprendizagem.

Se os problemas terminassem aí, eu poderia me acalmar um pouco e dizer que não sou pedagogo e não vou transformar a educação sozinho. Não obstante ainda há mais. Chega um ponto em que nós não somos mais apenas professores. Somos amigos, conselheiros, pais, mães, psicólogos, assistentes sociais – sem menosprezar

4 Não é que eu esteja menosprezando o trabalho dos/as colegas. Meu ponto é que se fala do/a professor/a como uma identidade essencializada, ao passo que um/a professor/a é também trabalhador/a, estudante, substituto/a, quer dizer, há uma concretude que informa sua prática docente e que não se restringe à docência, antes perpassa todas as áreas de sua vida e história.

estes colegas –, entramos em devires-outros que são qualquer coisa, menos docentes. Uma garota entregou a prova de recuperação em branco (a recuperação era escrever uma análise de uma charge sobre vestimenta e cultura com o conceito de socialização, explicando que somos socializados em uma sociedade que utiliza muitas vestimentas e valoriza isso). Fui ter com a coordenação. Lá estava a menina e sua mãe. Depois eu soube que ela, a estudante, tem TDAH e não utiliza medicamento porque este a torna agressiva. A coordenação contataria o conselho tutelar. A mãe desabou a chorar: é sozinha e tem três filhos para criar. Depois outra garota que teve baixo rendimento: vim a saber que ela perdeu a mãe no dia 25-12 do ano passado (2016) e que tal perda ainda não foi superada.

Saldo do fechamento do bimestre: os/as estudantes choraram, as mães choraram, a coordenação chorou, eu chorei.

Devir-pai ou devir-amigo de um/a estudante não significa que nos tornamos seus pai ou amigo, nem que supramos suas necessidades afetivas. Entra-se em uma relação para com o/a estudante como a relação que há entre um pai e um filho; ou entra-se em uma relação para com o/a estudante tal como a que há entre ele/a e seu/sua amigo/a. Trocando em miúdos, a relação professor-estudante é imbuída de autoridade e repressão, que torna todas as demais possibilidades tolhidas. As demais relações suspendem essas autoridade e repressão e abrem frestas microscópicas de ação e afecto (no sentido deleuze-guattariano) que não recaem em microrrepressões e microautoridades.

Isto não significa que sejamos qualquer outra coisa na escola, ou que não desempenhemos nossa função de PEB. Significa que há alguns limites microscópicos em que relações extraescolares penetram a escola, zonas de vizinhança ou indiscernibilidade. É o ponto por onde potenciais linhas de fuga adentram os muros da escola. São linhas de fuga não só por conta de meu referencial em Deleuze e Guattari (1997), mas porque constituem mesmo uma possibilidade de fuga ao massacre que é promovido pela educação em nossa sociedade.

Convergências entre educação superior e formação inicial docente

O Pibid teve uma característica interessante: fez convergir a docência com a pesquisa. De fato, o campo escolar pode ser pesquisado, tanto quanto a universidade pode formar professores. A descrição precedente foi possível graças ao fato de estes dois aspectos estar ligados no Pibid e recentemente na pós-graduação e na docência. Tanto assim que atualmente, além de docente, curso mestrado acadêmico em Ciências Sociais.

Como detalhei em 3.1 acima, aprendi detalhes do fazer científico e acadêmicos no NE. A rotina da pesquisa, englobando estudo individual, grupo de estudos, campo

e produção foi propiciada pelo Pibid. Talvez o distintivo dessa experiência seja, como já avantei no início do texto, a extensão universitária, ou seja, levar as atividades acadêmicas para fora dos muros da universidade.

Pode ser que eu não seja exatamente um especialista em pesquisa na área de educação. Mas minhas habilidades de pesquisa são, em grande parte, tributárias da experiência docente inicial. A formação superior envolve, de maneira inextricável, a pesquisa e a docência. É importante ressaltar ainda que não são todos os núcleos do Pibid que possuem essas características, e que o NE de Marília possui-as por causa da atividade de pesquisa em metodologia de ensino de Ciências Sociais e produção de materiais didáticos.

PIBID é equivalente à valorização dos/as profissionais do magistério?

A acalantada valorização dos/as profissionais do magistério já estava posta na LDB (BRASIL, 1996): art. 3º, VII da Lei 9394/1996. Da perspectiva institucional existem mecanismos frágeis de valorização do/a docente. A ausência de um plano de carreira consolidado é um exemplo.

O Pibid não está previsto na formação de professores/as, o máximo a que se chega é tentar obrigar os/as estudantes das licenciaturas a cumprir as mil horas de estágio. Não obstante, após a exposição prévia sobre o campo, tanto no ambiente do Pibid, quanto no profissional, posso dizer que este programa de iniciação à docência valorizou minha profissão e formação.

No caso dos relatos, a valorização mostra-se do ponto de vista do preparo para lidar com as numerosas questões colocadas no cotidiano escolar. A descrição do campo como PEB II, apesar de breve, segundo os limites deste texto, delineia a experiência, a percepção e a agência do docente. Além do olhar antropológicamente treinado, conto com a experiência docente incrementada pelo Pibid.

E no caso da valorização da profissão, a experiência prévia coletiva conferiu-me cabedal para encaminhar as discussões didáticas de maneira autônoma. É um tanto garboso asseverar este ponto, contudo é realmente notável a diferença qualitativa entre minha formação e atuação e a de alguns/mas colegas. Não estou desqualificando o trabalho deles/as, quero dizer que, apesar de principiante no ramo, disponho de algumas habilidades didáticas e interpessoais que apenas com o tempo adquire-se.

Considerações finais

Serei breve. Essas considerações finais seriam mais do mesmo, isto é, recapitular o percurso deste texto. Penso que isso seria massante. Importa frisar mais uma vez que, apesar do tom de advocacia em prol do Pibid, da formação docente

inicial, este texto visava tão somente relatar uma experiência e refletir sobre as convergências e, em muito menor grau, divergências que há entre ensino e pesquisa. Para ser mais deleuze-guattariano, temos um rizoma ensino-pesquisa em que as partes ora se conectam, ora se cortam; e há estabilizações momentâneas que permitem um vislumbre dos acontecimentos. Em outras palavras, ensino e pesquisa não existem como realidades separadas, mas compõem uma mesma multiplicidade; e por isso mesmo sói acontecer de uma fronteira entre ambas ser indiscernível. Ensino e pesquisa vêm e vão: na graduação, no Pibid, no emprego, na escola, na pós-graduação.

Por último, mas não menos importante, cumpre assinalar a importância de formação de professores/as com qualidade em todas as etapas (inicial ou continuada). Em tempos de retrocessos no campo dos direitos sociais, como estes anos que atravessamos, a reflexão sobre tudo que concerne à construção de um país e às estratégias a isto atreladas precisam ser seriamente debatidas.

Referências bibliográficas

BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Formação de professores de sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural**. *Mediações*, Londrina, n. 1, v. 12, pp. 159-176, jan.-jun., 2007.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. *Revista brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais*, São Paulo, n. 41, pp. 25-52, semestral, 1996.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1974.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia II**. São Paulo: 34, 1997. 5 vols.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão de literatura.** *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, pp. 20-45, jul.-dez., 2006.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** *Psicologia USP*, São Paulo, n. 4, v. 21, pp. 681-701, 2010.

VIGOTSKII, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo: Ícone, 2010. pp. 103-118.

Recebido em 27/05/2017.

Aprovado em 09/08/2017.