



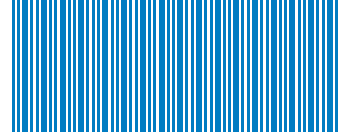
Crédito: Patrícia Scavis/Nova Escola/Abnli Comunicações S/A

Entrevista: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

“O Pibid deveria ser transformado em política de formação de professores”

Por Ricardo Prado, coeditor da Revista Veras

Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP, a pesquisadora Marli André trata nesta entrevista do principal tema de seus estudos: a formação de professores. Mais especificamente, sobre o drama vivido, muitas vezes quase secretamente, por todo professor em início de carreira. E, dentro desse grupo, dirige uma atenção especial aos que lecionam na Educação Infantil e que, além dos dilemas habituais vividos pelos profissionais nessa fase de iniciação



à docência, precisam lidar com as demandas das famílias e da própria escola em relação à formação de valores nas crianças.

Diante da necessidade de os cursos superiores de educação se debruçarem mais sobre a dinâmica da sala de aula, fortalecendo a união entre teoria e prática, Marli André defende a transformação do Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em Política de Estado. Esse programa, que já foi analisado em três artigos na edição nº 2, vol. 3 (2013) da *Revista Veras*, é um auxílio ao docente em início de carreira criado em 2007 pelo MEC que oferece bolsas de estudo e tutoria na escola e na faculdade para estudantes dos últimos anos das licenciaturas que queiram estagiar na rede pública. Para a pesquisadora, o caminho para melhorar o desempenho docente na educação básica passa por aperfeiçoar esse programa, com a concretização de convênios para que os profissionais egressos dele encontrem emprego nas redes públicas estaduais e municipais.

No entanto, por causa do corte de verbas provocado pelo quadro recessivo instalado desde 2015 no país, o Pibid sofre risco de descontinuidade. Contra essa possibilidade, a pesquisadora se antecipa nesta entrevista, defendendo não apenas a manutenção do programa, mas sua expansão, com vistas a se tornar no futuro uma ação permanente. Marli André cita os bons exemplos de cidades como Sobral (CE) e Campo Grande (MS), que, ao incorporarem às suas respectivas leis municipais os seus programas de formação, conseguiram blindá-los do péssimo hábito dos nossos governantes de sempre quererem começar tudo do zero.

Revista Veras: Em um texto publicado em 2009 sobre as pesquisas acadêmicas na área de educação, a senhora constatou um aumento expressivo das teses com foco na formação de professores. Eram 6 a 7% do total em 2000 e saltaram para 25% em 2007. Isso quer dizer que a academia brasileira está mais atenta a essa questão?

Marli André: Eu acho que estamos mais atentos à questão da formação desse tipo de tema, que o [pesquisador francês Bernard] Charlot chama de “midiático” porque atrai bastante a atenção da mídia. A academia brasileira também atentou a esse tema, e razão de outros atores que estão chamando a atenção para isso. Há um

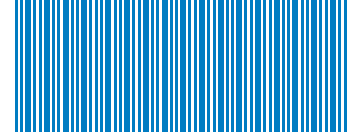


número maior de alunos que buscam cursos na área de formação de professores, e todos sabem o peso que tem o professor na aprendizagem do aluno. Há outros fatores relevantes também na aprendizagem, como as condições de trabalho, o envolvimento da direção da escola, o projeto da escola etc., mas o papel do professor é decisivo porque ele se relaciona diretamente com o aluno. Com isso, passou-se a se preocupar mais com esse tema, de fato. Mas há, também, uma variedade muito grande de trabalhos que abordam vários aspectos da formação, não só a pessoa do professor, mas as formas como ele se relaciona com os alunos, o ambiente de trabalho, o contexto; há uma gama muito grande de aspectos da formação do docente que vêm sendo abordados em artigos científicos recentemente.

Veras: Por que os primeiros anos de experiência docente são, em geral, tão difíceis? Quais os principais desafios que um professor recém-formado enfrenta?

Marli André: A questão do professor iniciante é séria porque aqui no Brasil não temos programas que sejam voltados para essa fase, a que corresponde ao início da docência. Nas nossas pesquisas, quando conversamos com aqueles que estão no início de suas carreiras, o que a gente ouve é que falta apoio. Há uma falta de apoio institucional, da escola e dos colegas, inclusive dos mais experientes. A principal queixa em relação a esses colegas mais velhos é que eles agem de maneira desestimulante. Muitos dizem assim: “Você está chegando com essas ideias novas, mas daqui a pouco vai se desapontar e fazer a coisa mais rotineira. Você vai ver que é impossível aplicar essas ideias novas aqui”. Os professores iniciantes sentem falta também de apoio da direção e da coordenação pedagógica. Além disso, eles têm falta de preparo naquilo que chamamos de manejo da sala de aula, em um momento no qual, justamente, eles precisam ensinar. Os cursos de formação abordam pouco as situações cotidianas em sala de aula, como aqueles alunos que não querem aprender, os indisciplinados, aqueles que desafiam o professor. Os iniciantes têm dúvidas também sobre como avaliar o aluno. Outro desafio que aparece de forma muito corriqueira, principalmente entre professores da Educação Infantil, é como lidar com os pais.

Veras: Qual seria, na sua opinião, o maior desafio que um professor iniciante de Educação Infantil enfrenta: a própria condição docente, o manejo da sala de aula ou as expectativas dos pais?



Marli André: Geralmente o professor da Educação Infantil tem muitas dúvidas em relação a como lidar com os pais. Eles têm uma imagem de que os pais devem ajudar seus filhos nas lições, acompanhar o que estão aprendendo, mas nós sabemos que nem todos são assim. Muitos nem sequer têm condição de acompanhar o que os filhos estão aprendendo. Nossa pesquisa mostrou isso. A dúvida é esta: “Para que serve a escola?” É só para passar conteúdos ou ela também é importante para as relações sociais, no sentido de formar atitudes de respeito e solidariedade? Os professores iniciantes tendem a achar que esses valores morais devem vir de casa, das famílias, mas eu acho que essa é uma questão da família e, também, da escola. Se a família tem o papel de ajudar a criança a se posicionar no mundo e aprender a conviver com outras pessoas, a escola também precisa fazer isso. Não adianta a gente esperar que o aluno chegue pronto à escola, porque isso não acontece! E esse docente jovem se sente inseguro em relação a isso. Os cursos que preparam professores dão linhas gerais de psicologia, sociologia, didática etc., mas pouco falam da prática em sala de aula. Há, nesse sentido, uma grande defasagem entre teoria e prática. Fala-se sobre grandes teorias educacionais, mas pouco sobre o que acontece em uma escola. Na Educação Infantil, por exemplo, os professores estão lidando com alunos em condições muito específicas. Estuda-se o desenvolvimento infantil em Psicologia da Educação, claro, mesmo em cursos de licenciatura, mas é tudo muito genérico. Não se tratam casos práticos, nem exemplos de como lidar em situações diferentes.

Veras: Nesse sentido, o Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) poderia suprir essa lacuna? Que balanço é possível ser feito desse programa?

Marli André: Eu acabei de participar de um congresso de educação no Paraná no qual fiz uma apresentação sobre o Pibid e alguns programas semelhantes de início à docência, como o Bolsa Alfabetização, da cidade de São Paulo, ou o Bolsa Formação, de Jundiaí (SP). Sobre o Pibid, algumas pessoas fazem a crítica de que ele estaria esvaziando a função do estágio. Eu discordo. Acho o contrário disso! O estágio deveria aprender com o Pibid, que sinaliza tudo o que se deveria fazer em termos de estágio para a docência. Como, por exemplo, manter convênio com escolas nas quais os professores da Universidade possam estar presentes. Hoje, muitas vezes o estagiário escolhe a escola, apenas assina a presença e não faz nada. A escola até prefere esse tipo de relação, porque o aluno não perturba. No Pibid é diferente, o aluno vem pra colaborar, ele trabalha junto ao professor na sala de aula. Com



isso, esse professor se atualiza, já que o aluno do Pibid é jovem e inventa, quer experimentar soluções que aprendeu na faculdade. Tudo o que o Pibid faz são coisas que as pesquisas educacionais já mostram há bastante tempo que são necessárias, como estas: é preciso estar em contato com a realidade da escola; é preciso ter alguém que supervisione o estagiário na escola, e outro na universidade, que o ajude a pensar e resolver desafios com os quais, muitas vezes, também o professor de sala não sabe como lidar; é preciso haver um tempo de permanência estabelecido, e um lugar estabelecido. Há muitos elementos que consideramos importantes no estágio que estão no desenho do Pibid.

Veras: O formato do Pibid propõe uma dupla tutoria?

Marli André: Sim, e com isso a questão da distância entre a teoria e prática fica mais bem resolvida. Cada aluno tem dois orientadores, digamos assim: um mais prático, o da escola, e um mais teórico, o da universidade. E, dessa forma, ele tanto pode levar conhecimentos acadêmicos recentes para a sala de aula como trazer vivências e aprendizagens desse ambiente para discutir com o seu orientador na faculdade, o que, por outro lado, permite que esses professores universitários tenham mais contato com a realidade das escolas. Um dos professores que atuaram na orientação de bolsistas do Pibid comentou comigo recentemente: “Só agora, depois do Pibid, é que eu fui conhecer a realidade da escola pública!” Ou seja, ele formava professores sem conhecer a realidade da escola, porque muitas vezes os professores universitários chegam a esse estágio da carreira sem passar pelas salas de aula. E esta é uma das maiores queixas dos recém-formados: a de que a realidade que eles encontram é bem diferente daquilo que viram na faculdade, com salas com 40 alunos, estudantes com pouca vontade de aprender etc.

Veras: De certa forma, o Pibid desacomoda o professor universitário, na medida em que o bolsista retorna com informações novas sobre sua prática e com o apoio de um colega mais experiente, é isso?

Marli André: Sim, eu ouvi depoimentos de vários professores-tutores nesse sentido: “Eu agora estou tendo muito mais trabalho porque os alunos trazem casos de sala de aula para resolver. Eu preciso agora pensar melhor em como ajudar o aluno a resolver essas situações”. O estágio não leva em conta a realidade da sala de aula; já o Pibid, sim. Isso porque os professores que supervisionam estágios em geral estão bastante distantes do



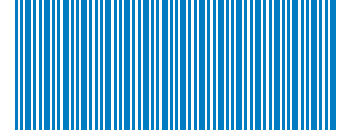
cotidiano escolar, enquanto os tutores de bolsistas do Pibid lidam com demandas concretas, nascidas desse cotidiano. Há, até, um estudo interessante de professores que não estão no Pibid, mas que têm alunos nessa situação. Mesmo que eles não sejam os seus orientadores, o que comentam é que esse aluno se diferencia dos demais. Notam uma diferença muito grande, porque ele pergunta mais, traz mais situações específicas de sala de aula etc. Tanto isso é verdade que a PUC de Campinas fez uma mudança no currículo por causa de demandas vindas do Pibid; no Piauí isso também ocorreu.

Veras: Mas o Pibid tem escala? Em termos numéricos, ele é abrangente ou ainda pode ser considerado um programa-piloto?

Marli André: Eu diria que ele ainda é um piloto, apesar de atingir quase 100 mil alunos. A meta era essa, mas agora, com as restrições de financiamento, talvez não se chegue a isso. Mas já passamos de 80 mil “pibidianos”. Muitos criticam porque acham pouco perto da necessidade, mas é importante fazer isso em uma escala mais controlada. O Pibid começou em 2007, mas nos três primeiros anos aceitava apenas estudantes de física, matemática, química e biologia, ou seja, era só para as áreas de exatas. Não entravam no programa os alunos da pedagogia, nem de história, geografia, artes, educação física, educação indígena, que hoje são áreas contempladas pelo programa. Isso aconteceu porque ele surgiu desenhado para suprir a carência de professores nas ciências exatas. E o que se viu é que o programa atrai o aluno para a profissão docente e, dessa forma, ajuda na retenção desses profissionais. O Pibid gera algum efeito de permanência desse profissional.

Veras: A carência de professores, principalmente nas áreas das ciências exatas, é imensa no país. Ela é reflexo da pouca atratividade da carreira docente?

Marli André: Esse é um problema no mundo inteiro e ocorre por vários fatores. Um deles, a desvalorização social. Com algumas exceções, como a Finlândia, onde o professor é muito valorizado (e lá, é bom que se diga, não há falta de professores), na maior parte dos países a profissão docente deixou de ter a valorização social que tinha há 30 anos. E a desvalorização se dá não só pela sociedade, mas pelos salários. Em muitos países eles não são muito atrativos também. A falta de professor nas áreas duras é porque eles têm outras opções de trabalho, em indústrias por exemplo. A questão do salário é muito importante. Pegue-se, por exemplo,



o Canadá, que está despontando nos índices de educação: lá, os professores recebem relativamente bem, quando comparados a outras categorias profissionais.

Veras: Agora falando de formação continuada, há bons exemplos de trabalhos feitos em estados ou municípios nessa área?

Marli André: O melhor que vi foi em Sobral, no Ceará, onde a formação continuada do professor acontece em muitos aspectos. O professor iniciante tem uma formação especial e recebe um adicional no salário porque precisa frequentar alguns cursos à noite, fora do seu horário de trabalho. Dentro do horário normal ele se forma com professores mais experientes e tem um acompanhamento específico na escola, feito pela orientadora pedagógica. E essa orientadora pedagógica tem, ela própria, o seu espaço de formação, no qual, junto a outras orientadoras de outras escolas, ela pensa junto com suas colegas como ajudar esse professor iniciante. E os diretores das escolas também têm o espaço de troca com seus pares. Esses diretores têm formação mensal. Então, a formação continuada se dá não só com o professor que entra na escola, mas também com o diretor, o orientador pedagógico, e envolve os professores mais experientes. É um sistema todo integrado. E a Secretaria Municipal de Educação convida professores de universidade para fazerem formação. Outro bom exemplo acontece em Campo Grande. Os professores de lá gostam muito da formação que recebem. Desde que entram na rede eles têm momentos em que se reúnem, têm um consultor que acompanha o trabalho deles. Lá eles têm duas preocupações que eu acho importantes: formar um professor-pesquisador e o fato de a formação ser voltada para as questões da escola. Eles usam os próprios técnicos da SME para fazer essa formação continuada e fazem de forma sistemática, já há um bom tempo.

Veras: E essas duas experiências bem-sucedidas na formação de professores conseguiram atravessar o desafio da mudança de gestão, que pela cultura política do país faz com que tudo recomece a cada novo governo?

Marli André: Ela está consubstanciada em leis, o que garantiu a permanência dessas políticas em Campo Grande. É o que acontece em Sobral também. Criar políticas que são transformadas em decretos, em portarias, o que faz com que, mesmo mudando o partido, a coisa permaneça. Esse é o pulo do gato.



Veras: No caso do Pibid, que se encontra sob ameaça de extinção com a crise econômica, o caminho para evitar seu encerramento seria transformá-lo em Política de Estado?

Marli André: Ele entrou como um programa, e programas podem terminar. Esse é o grande defeito do Pibid. Ele deveria ser uma política de formação de professores. Quando o [educador português] António Nóvoa esteve aqui ano passado, em um seminário no Paraná sobre professores iniciantes, no Instituto Federal de Educação, em Curitiba, ele fez a conferência de encerramento. Quando perguntaram a opinião dele sobre o Pibid, ele respondeu: “Eu acho um programa excelente, que tem um potencial enorme. O único problema que eu vejo é que ele não é uma Política de Estado, é um programa”. Na época eu não entendi, fiquei até meio brava com ele, de vir aqui criticar o Pibid. Eu já apresentei o programa em Portugal e vi como eles achavam uma coisa inovadora, mas agora eu entendo. Ele estava vendo o risco político, que, de fato, há.

Veras: Se com um ano já estamos no terceiro ministro da Educação, esse risco existe mesmo...

Marli André: O [ex-ministro da Educação] Renato Janine Ribeiro falou que o Pibid era a melhor política pública que existia. Mas não sei o que o atual ministro, Aloízio Mercadante, acha. E já ouvi algumas críticas no MEC de que apenas 20% dos alunos que saem do Pibid permanecem na escola. Essa informação, colhida a partir do CPF dos participantes, já foi contestada pela Bernardete Gatti [pesquisadora da Fundação Carlos Chagas], que disse que não se pode usar esse tipo de cruzamento, que essa base tem problemas de verificação, que teria de se buscar outras formas de saber quem continua de fato no magistério. O caso é que, se o Pibid fosse uma política e não um programa, ele ainda precisaria pensar na inserção desse jovem no mercado de trabalho. Seria importante que se buscasse uma articulação do governo federal com os estados e municípios para que essas pessoas que fazem o programa de iniciação à docência encontrem colocação depois. Em muitas cidades não há concurso; é o prefeito quem decide quem trabalha na escola. Uma política pública deveria criar convênios com prefeituras e secretarias para que esse profissional jovem e bem preparado encontre vaga em uma escola. O que está acontecendo é que as escolas privadas vêm se aproveitando disso: usam os egressos do Pibid como uma forma de seletividade. E esse é um programa que não é barato, porque remunera o professor da escola que acompanha o bolsista do Pibid e, também, o professor universitário.



Veras: A senhora mencionou o incentivo à formação do professor-pesquisador em Campo Grande, e esse vem sendo um dos seus principais temas de estudo. Como se forma um professor-pesquisador?

Marli André: Se o professor da educação básica tiver a oportunidade de aprender a ser pesquisador – porque é um aprendizado, ninguém nasce sabendo ser pesquisador –, ele terá mais condições de tornar os seus alunos igualmente pesquisadores. E o que é ser pesquisador? É ter autonomia, ser uma pessoa que sabe encontrar as coisas por si própria, sabe buscar as fontes de acordo com as respostas que precisa. O aluno-pesquisador é aquele que sabe buscar e sabe encontrar respostas às suas indagações. É aquele que sabe fazer perguntas. É muito importante ter professores com ideias próprias, que não fiquem meramente repetindo o que ouviram, mas que questionem. Uma prova que a gente tem de que isso funciona está na Finlândia. Eu estive em um congresso na Turquia e ouvi uma educadora de lá dizer: “Se há uma característica na formação de professores no meu país é o valor que se dá à pesquisa”. Eles formam um professor que é consumidor de pesquisas, que sabe ler pesquisas, além de ser um produtor delas, é claro. Na Finlândia, todo professor aprende a ser um pesquisador durante a sua formação. Eu defendo muito essa ideia e acho que é possível. No programa de mestrado que estou coordenando [na PUC-SP], a linha é esta: formar o professor-pesquisador. É preciso conhecer os bancos de dados, como se acessa, como aproveitar aquilo no seu trabalho, como fazer perguntas, problematizar. Nós formamos muito alunos que são receptores, assimiladores, porque muitas vezes os professores nem deixam eles fazerem perguntas. Não pode! E aprender a fazer perguntas é uma coisa própria da pesquisa. Você tem que ter uma pergunta para querer respondê-la. Agora temos tudo à mão, disponível, mas há muitos níveis de qualidade. Saber selecionar o que tem credibilidade, o que tem valor, o que é verdadeiro, é uma função do pesquisador. É preciso desenvolver essa atitude de relacionar, faz parte da formação de uma mente indagativa.

Veras: Há algum trabalho feito, ou em andamento, que ofereça um panorama abrangente do tipo de formação que o professor de Educação Infantil tem nos cursos de nível superior?

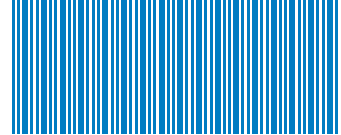
Marli André: Estive recentemente na banca de uma professora titular no Rio de Janeiro – e eram todas da área da Educação Infantil – e ficou muito claro para mim que essa área está



à frente de outras na educação, porque as pessoas são não só pesquisadores acadêmicos, mas militantes, que vão lutar politicamente para que a Educação Infantil seja reconhecida. E hoje, se essa faixa da educação está inserida no sistema de educação nacional, é por causa dessa militância, que motivou a sua transferência do Ministério da Assistência Social para o Ministério da Educação. E tem um peso político. Então, eu vejo uma vanguarda de pensamento na educação nessa área. Se formos examinar a Base Comum Nacional [*posta para análise pública em 2015*], a Educação Infantil é a única área que tem uma posição de vanguarda em relação a não trabalhar as disciplinas isoladamente, mas de forma integrada. Nos outros anos, são 29 áreas trabalhando separadamente, e daí não se evolui, porque hoje o mundo é interdisciplinar, tudo é interligado. Na Educação Infantil trabalha-se com os componentes do brincar, do educar e do conviver, que são formas nas quais muita coisa se integra. Eu vejo nessa área um pensamento muito avançado, porque trata o indivíduo como um todo.

Veras: Nesse sentido, como a Sra. avalia o impacto na Educação Infantil da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos?

Marli André: A ampliação trouxe muitas questões para a Educação Infantil porque, com a criança entrando mais cedo no sistema de ensino, veio esse incômodo de que a criança muito pequena já começasse a ser escolarizada. Há muita preocupação de que, com isso, a criança não brinque o suficiente. Porque na Educação Infantil é muito importante o brincar, ele faz parte do desenvolvimento da criança. Brincar no pátio é uma oportunidade educativa. Jogos e brincadeiras infantis também educam. Eu tive uma aluna que fez mestrado com crianças de 3 a 4 anos. Ela acompanhou a professora e reparou que a professora tendia muito a escolarizar. E com a migração das creches e da Educação Infantil para a área da educação, e a obrigatoriedade de esses professores terem diploma de nível superior, muita gente que nunca trabalhou com crianças está entrando agora nesse mercado, porque é onde existem mais vagas sendo abertas. Essa pessoa é formada para trabalhar com atividades de leitura e escrita, e a brincadeira vai ficar por aí, porque ela vai fazer o que sabe. Porque nem todos os cursos de pedagogia dão uma atenção especial à Educação Infantil. Eu lembro que, quando fiz minha graduação em pedagogia, tive apenas um semestre de Educação Infantil, o que é muito pouco. Os estudiosos do Ensino Fundamental deveriam observar mais de perto o que se faz na Educação Infantil. Aprender a conviver, por exemplo, é uma atenção nessa fase que ajuda a formar o



cidadão, e essa atenção muitas vezes se perde ao longo do Ensino Fundamental. E todos os estudos de neurociências indicam que esses anos iniciais são cruciais para o desenvolvimento posterior. Aprender aspectos da convivência social, aspectos que integram a cidadania no sentido geral, são valores para a vida inteira.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. A Produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 1, p. 41-56, 2009.

_____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação* (PUCRS. Impresso), v. 33, p. 06-18, 2010.

AMBROSETTI, N.B.; CALIL, A.M.G.C.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. *Atos de Pesquisa em Educação* (FURB), v. 10, p. 369-392, 2015.

PRÍNCEPE, L.M.; ANDRÉ, M. Educadores que atuam em organizações não governamentais: uma análise de suas necessidades de formação. *Revista Veras*, v. 4, p. 123-144, 2014.

