

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Amanda Amarante Montezino  0000-0001-9416-576X

Gabriele Toon de Araújo  0000-0003-0797-7212

Universidade Estadual de Campinas

Resumo: O intuito deste artigo é demonstrar como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem se mostrado essencial na bandeira levantada em prol da educação e da formação docente. Os dados analisados estão baseados na experiência do subprojeto de história do PIBID-UNICAMP. Almeja-se ainda demonstrar como as experiências proporcionadas pelo programa podem ser entendidas como prática de liberdade. Uma interpretação da teoria vinculada à *práxis*, a partir de uma perspectiva de educação enquanto prática de liberdade, conceitos formulados por Paulo Freire e bell hooks.

Palavras-chave: PIBID; Educação; Liberdade; História.

THE PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA AS PRACTICE OF FREEDOM

Abstract: The purpose of this article is to demonstrate how the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência has shown itself essential in the cause concerning the fight for education and teacher training, based on the experience of history graduate students with PIBID-UNICAMP. In addition, it aims to demonstrate how the experiences provided by the program can be understood as a practice of freedom. An interpretation of the theory linked to praxis, from a perspective of education as a practice of freedom, concepts formulated by Paulo Freire and bell hooks.

Keywords: PIBID; Education; Freedom; History.



1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas a Iniciação a Docência foi lançado dia 12 de dezembro de 2007 por meio do Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na gestão do então Ministro da Educação Fernando Haddad, inicialmente no âmbito federal, e posteriormente (2009) se estendendo às universidades estaduais de todo o país. Desde seu lançamento até os dias atuais, o PIBID vem se configurando como uma importante iniciativa no campo da formação de professores, principalmente ao se analisar o fomento e valorização da prática docente no decorrer da história da educação no Brasil e principalmente no que concerne às políticas públicas atuais para com a educação brasileira.

Ao historicizar a profissão docente no mundo e no Brasil, Oliveira (2016) afirma que é a sociedade industrial que servirá de parâmetro para se compreender o contexto docente da contemporaneidade. Segundo a historiadora,

A emergência do capitalismo demandou do mestre professor uma identidade profissional e laica, tanto porque a racionalidade e a mão de obra assalariada são características importantes dos novos tempos, quanto pelo fato de que, neste período “o problema das relações instrução-trabalho ou da instrução técnico profissional será tema dominante da pedagogia moderna” (MANACORDA *in*: OLIVEIRA, 2016, p. 39).

Ainda nessa lógica de consolidação do sistema capitalista no Brasil, o Estado, ao invés de elevar a condição docente por meio da valorização do/a profissional, optou por inserir mulheres num contexto de salários baixos e desvalorização, junto a isso, implementou políticas de massificação de formação de professores, que conseqüentemente resultou, nas palavras de Oliveira (2016), “na piora das condições materiais e sociais tanto dos professores quanto do próprio ensino” (p. 42).



Junto a essas dinâmicas, é importante salientar a influência que o período ditatorial (qual deles?) obteve no meio educacional e suas permanências. As reformas do regime “contribuíram, tanto para a ampliação da categoria, quanto para a precarização da formação docente e do seu trabalho, por meio, sobretudo, do arrocho salarial” (OLIVEIRA, 2016, p. 46) e criação de um ambiente autoritário, disciplinador e doutrinador, que causa impactos na escola e no imaginário docente até os dias de hoje.

Como disse o antropólogo Darcy Ribeiro, a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa (RIBEIRO, 2016, p. 24). Sendo este baseado em políticas de privatização e precarização do trabalho docente, junto ao ataque direto à pesquisa e à ciência como forma de produção do conhecimento crítico e disputa ideológica, que como mostrado na pesquisa de Oliveira tem sua historicidade, e vem ganhando cada vez mais força no atual governo.

Dentre os projetos apresentados pelo governo no âmbito do ensino básico destaca-se a PL 3261/2015¹, sobre a educação domiciliar, o *homeschooling*. No que tange ao ensino médio, O Ministério da Educação publicou em abril de 2019 a Portaria 1432², que possibilita a flexibilização dos currículos conforme áreas de conhecimento específicas, tornando assim a educação mecanicista, voltada para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Paralelo aos ataques à educação básica, a universidade, principalmente no que diz respeito à área de ciências humanas, vem sofrendo também inúmeras iniciativas de sucateamento. Para melhor elucidar tais medidas, vale mencionar os cortes de bolsas de pesquisa e permanência nas áreas da graduação e pós-graduação para pesquisas não contempladas pelo eixo considerado como

¹ Projeto de lei disponível em <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>>. Acesso em 30 de Outubro de 2020.

² Portaria disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/236031702/dou-secao-1-05-04-2019-pg-94>>. Acesso em 30 de outubro de 2020.



prioritário³, bem como as ofensas proferidas, via redes sociais e entrevistas, pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro⁴, e pelo ex-ministro da educação, Abraham Weintraub⁵, nas quais alegam ser as universidades públicas lugar de “balbúrdia” e prática de doutrinações ideológicas.

É relevante pontuar especificamente o papel do professor dentro desse contexto de desmonte educacional. A perpetuação de um imaginário social onde o professor trabalha “por amor” corrobora para a desvalorização da atuação do mesmo, e conseqüentemente para a ausência de políticas públicas a seu favor.

Como bem indica Oliveira, a

Perspectiva vocacional tem sido, grosso modo, um empecilho à reflexão crítica à docência enquanto profissão, concorrendo inclusive para sua desprofissionalização (NÓVOA, 1991), pois implica em adotar o antigo espectro sacerdotal e a ideologia do dom. Por esse olhar, o professor não tem tanto a aprender e refletir, já que possui a imanência ou o talento natural como prerrogativa da sua atuação e, além disso, sua prática não requer compensação financeira importante, visto que, como missão sacerdotal, a recompensa está centrada na realização ‘do outro’ (OLIVEIRA, 2016, p. 211).

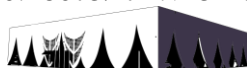
Em outras palavras, a historiadora traz a reflexão a respeito do pensar a docência enquanto prática, enquanto fazer-se, enquanto formação, que precisa ser vista como profissão, e não como um “dom”, ou algo que se faça “por amor”.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência vem se mostrando, nesse sentido, não só como fundamental meio de fomento à formação docente, a profissão professor, mas também como uma possibilidade aos alunos que passaram a enxergar a docência não só como carreira possível, mas como

³ Portaria disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020-249437397>>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

⁴ Ataques comentados em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/11/politica/1557603454_146732.html>. Acesso em 20 de Novembro de 2020.

⁵ Ataques comentados em <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,alburdia-plantacao-de-maconha-e-bloqueio-de-recursos-os-ataques-de-weintraub-as-universidades,70003203018>>. Acesso em 20 de Novembro de 2020.



principal. Para além da valorização docente, o PIBID se mostra também como ponte essencial e indispensável entre a academia e o ensino básico, além de mais uma forma de resistência visando uma educação pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

O intuito deste artigo é demonstrar como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência tem se mostrado essencial na política educacional e formação docente, se fazendo na direção contrária ao projeto governamental vigente. A partir de uma perspectiva hooksiana da experiência do projeto, especificamente nos anos de 2018-2019, na prática do subprojeto PIBID História Unicamp. Para melhor elucidar a experiência, o artigo será dividido em três momentos: o primeiro, no que tange à apresentação do conceito de “prática de liberdade” presentes na obra de Paulo Freire e Bell Hooks; o segundo momento se avançará para a *práxis* dessa teoria presente na experiência dos pibidianos e seus pares, e por fim, o terceiro momento, a prática pibidiana e sala de aula a partir de uma experiência pontual.

2 PRÁTICA DE LIBERDADE: FREIRE, HOOKS E A EDUCAÇÃO

Para iniciar a análise, é necessário que algumas exposições teóricas sejam feitas a respeito do fio condutor da mesma, o conceito de educação enquanto prática de liberdade. Faz-se importante ressaltar, antes de tudo, que seria impossível abarcar em tão poucas linhas a teoria de Paulo Freire a respeito da “prática de liberdade”. Porém, para que o entendimento do PIBID enquanto prática de liberdade possa ser feita, e principalmente para os não familiarizados com a teoria, se faz necessário compreender alguns conceitos chaves para o ensaio.

Em primeiro lugar, é preciso examinar um trecho da “Carta de Paulo Freire aos professores”, na qual, de forma simples e objetiva, afirma “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar” (FREIRE, 2001, p. 267). Nesse sentido, a reflexão pode ser estendida de maneira a também inferir que



ninguém ensina, se não ensinar. É possível perceber assim, de imediato, que a pedagogia freireana tem como um de seus principais pilares a *práxis*. Eis aqui a primeira interseção entre a proposta freireana e o PIBID: aprender a partir da prática.

Em suas obras, Freire argumenta a favor de uma educação enquanto prática dialética, e o educador e o educando aprendem juntos, a partir da prática, abarcada pela teoria, que é constantemente transformada pela primeira e vice-versa. Nas palavras de Freire:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (FREIRE, 2001, p. 259).

No contexto da alfabetização de adultos, a pedagogia freireana critica a “educação bancária”⁶ e defende uma prática que proporcione o pensamento crítico e a construção do conhecimento. Fazendo uma síntese de tal pensamento, é possível afirmar que para Freire, a educação não se desvincula da política, a educação é política! “Tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto” (FREIRE, 1981, p. 14), cabendo ao educador escolher o lado em que atuar. Dentro dessa chave, as pedagogias propostas pelo autor, e levadas em consideração neste trabalho, se dividem entre a pedagogia do dominante e a pedagogia do oprimido.

A pedagogia do dominante, segundo Paulo Freire, seria aquela presente nas escolas, baseada numa “concepção bancária”, na qual os alunos são vistos a partir de uma visão “nutricionista”⁷. Nessa concepção pedagógica, o professor se torna

⁶ Ver FREIRE, Paulo. “Pedagogia do Oprimido”. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977, 4ª ed.

⁷ Ver FREIRE, Paulo. “Ação cultural para a liberdade”. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1981, 5ª ed.



sujeito da ação de ensinar, no que tange à transferência de conhecimento. O saber se dá de forma vertical, e muitas vezes autoritária, de cima para baixo, e o professor é tido como detentor único do conhecimento e o aluno como simples depositário. Em contrapartida a essa pedagogia, já vigente na realidade de ensino, Paulo Freire traz como proposta a pedagogia do oprimido.

A pedagogia do oprimido, segundo ele, deve surgir dos próprios oprimidos ao se entenderem enquanto tais. Sendo assim, um dos principais pilares da teoria de Freire se encontra na educação como prática de liberdade. A educação seria libertadora a partir do momento em que os estudantes se conscientizassem do seu lugar no mundo, e assim se identificassem como instrumento de transformação da realidade, como agentes históricos. A educação seria então essa abertura para a realidade do aluno, fazendo com que este faça sua própria leitura do mundo que o rodeia, vinculada a ela, sua consciência, liberdade e criticidade. Tal projeto de educação só é possível numa dialética do ensinar e aprender entre o educador e o educando.

Quando se produz qualquer balanço teórico tematizando a educação como prática de liberdade, o trabalho não pode deter-se apenas aos conceitos desenvolvidos por Paulo Freire. Outra importante colaboradora de tal ideal é bell hooks. Mulher, negra, feminista, norte-americana, engajada nos debates sobre pedagogia, gênero, raça e classe.

Em “Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade”⁸, hooks apresenta reflexões das mais caras aos comprometidos com uma formação mais humana. Isto é, propõe que o entendimento da educação como prática de liberdade é algo de extrema importância aos professores

⁸ HOOKS, Bell. “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.



Que também crêem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que crêem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos (HOOKS, 2017, p. 25).

À luz constante das reflexões freireanas, o comprometimento com a liberdade não envolve uma liberdade que começa e se finda em si, ou seja, que existe como conceito somente, mas sim como um comprometimento libertário e de libertação. Tratar a educação a partir desse viés implica enxergar que o aluno também é sujeito no processo educativo, capaz de se expressar, ser crítico e de participar ativamente de seu próprio processo de crescimento intelectual e espiritual, a medida que se enxerga capaz de produzir e de ressignificar os conhecimentos que entra em contato na escola e fora dela.

A autora constantemente se refere à importância que a aproximação com a teoria tem na sua formação como ser humano, no sentido da construção do espaço da teoria como um espaço de cura. Teoria esta que se estabelece por entre os parâmetros da liberdade e que se constituiu “como intervenção, como meio de desafiar o status quo [...]” (hooks, 2017, p.83) que tem poder para determinar e controlar como o oprimido acessa os conhecimentos e em que tipo de representação se vê alocado.

Nesse sentido ainda, a autora coloca:

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão do status quo) e encontrei na obra dele (e na de Malcom X, de Fanon etc.) um jeito de matar essa sede (HOOKS, 2017, p. 71).

A metáfora da sede no trecho citado se relaciona diretamente com a dinâmica dos lugares de não existência, em que pessoas que não desfrutam dos privilégios do patriarcado capitalista de supremacia branca, como a autora coloca outrora na obra, paradoxalmente têm suas existências plenas negadas, e são frequentemente violentadas por diversas vias. É neste contexto de opressão, experienciado e



relatado por bell hooks em passagens diversas, que a importância do pensamento freireano ganha destaque ao colocar que esses grupos precisam ser considerados sujeitos.

É vital ainda aos trabalhos na área de história que considerem a historicidade dos autores, assim como elencado várias vezes até aqui. Se as alunas e alunos estão inseridas em um contexto, os professores e os que escrevem sobre os professores também estão. Neste sentido, quando debruçam-se sobre as propostas de Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido”, por exemplo, é indispensável considerar quando a primeira edição foi publicada. Mesmo tendo sido escrita entre 1964 e 1968, no Brasil, a obra só pode circular a partir de 1974 - e isso se relaciona diretamente ao processo ditatorial pelo qual o país passava, que inclusive infligiu o exílio do autor, que foi forçado a deixar o país em 1964, e só retornou em 1980.

É importante atentar-se ainda que embora as ideias dispostas na obra não se configurem explicitamente como uma ode ao fim do regime e a retomada da democracia, o vocabulário léxico apreendido e o entrelaçar de ideais não deixam de serem permeados por um contexto de exaltação da construção da liberdade. Isto é, mesmo que a obra não se refira especificamente a ditadura no Brasil como o ápice da repressão e da opressão praticada pelo Estado, a forma como o autor escolhe elaborar suas ideias contribui para que constantemente se consiga associar a lógica proposta com a experiência que o Brasil estava vivendo. Evidentemente, que a influência de Freire não é somente a realidade brasileira, e sim o conjunto de sua experiência educacional, além de múltiplas influências teóricas⁹ como o marxismo e o existencialismo, como colocam Taddei e Santos (2018) os escritos de Freire, em regra, são o resultado de suas influências teóricas articuladas com sua leitura do mundo, ambas ensopadas pela sua experiência de vida (TADDEI; SANTOS, p. 309, 2018).

⁹ Para análise mais aprofundada das influências teóricas de Freire, ver SCOCUGLIA, A.C. “A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas”. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999. 2ª edição.



Atentando-se à historicidade de bell hooks, em seguida, é preciso destacar que “Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade” - a principal obra da autora levada em consideração neste trabalho - foi publicada em 1994, vinte anos depois da obra de Freire citada anteriormente. Embora o regime político pelo qual os Estados Unidos passava não se assemelhasse à experiência em que o Brasil se encontrava quando a obra de Freire foi escrita, a argumentação de hooks não deixa de ser permeada pelo compromisso com a liberdade. A autora é fortemente influenciada pelas leituras de Freire, como coloca diversas vezes ao longo do livro, mas para além disso a teoria que ela propõe é interseccionada pela própria experiência pedagógica de vida da autora que em contato com professores negros conseguiu, passo a passo, traçar uma trajetória de maneira a poder se enxergar não mais como objeto, mas como sujeito. No que tange aos debates acadêmicos, hooks é frequentemente associada aos debates sobre feminismos negros, o que não reduz sua influência no campo da educação.

3 O PIBID COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA COM OS PARES

Atentando ao título que nomeia este artigo “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência como prática de liberdade”, a sessão que se desenvolve a seguir pretende explorar o conceito de Freire, mais tarde expandido por bell hooks, de ensino enquanto prática de liberdade. No capítulo “Pedagogia Engajada” hooks argumenta

[...] quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos [...] será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo (HOOKS, 2017, p. 35).

Quando pensamos em uma pedagogia engajada, muito se discute acerca da relação professor e aluno, mas pouco se fala sobre a relação de professores e seus



pares, e como a mesma é fundamental nesse processo de compartilhamento de experiências, podendo ser este também um espaço de prática de liberdade. A experiência vivida no subprojeto de História do PIBID, sobre a qual esse trabalho se debruça, exemplifica muito bem a importância dessas práticas.

O edital Capes 07/2018 selecionou um total de vinte e quatro bolsistas, desde alunos do segundo semestre da graduação, a alunos entrando na fase final do curso - o que proporcionou de imediato trocas entre diferentes níveis da graduação. Além da ida às escolas, normalmente em duplas, os pibidianos costumavam se reunir em encontros quinzenais junto à coordenadora do projeto - e supervisores, quando possível - para debater e compartilhar propostas de intervenções e experiências. É possível dividir os encontros em três momentos: encontros com convidados; encontros para apresentação e discussão de propostas; e encontros para compartilhar experiências.

Dentre as atividades do primeiro momento, estiveram envolvidos convidados que, em sua maioria, pertenciam ao contexto educacional e/ou eram ativos nos estudos quanto à prática docente, principalmente no que concerne ao estudo da História. Em meio a tantas experiências, três em especial se fizeram marcantes: o minicurso sobre História da Infância, ministrado pelo professor Sidney Aguilar¹⁰; uma aula de História a partir da pedagogia Waldorf, ministrada pelo professor Lincon Guassi¹¹; e por fim, os encontros e oficinas com professores participantes do programa de mestrado profissionalizante em ensino de História do IFCH - Unicamp. Tais experiências, além de contribuírem para a formação docente dos pibidianos,

¹⁰ Graduado em bacharel e licenciatura em História pela Unicamp, com mestrado e doutorado em Educação, além de pesquisador, Sidney Aguilar Filho atua na rede de ensino básico e defendeu em sua tese de doutorado “Educação, Autoritarismo e Eugenia: Exploração do Trabalho e violência à infância no Brasil (1930-45)” que mais tarde veio a se transformar no documentário “Menino 23”. Relato sobre a experiência disponível em: <<https://pibidhistoriaunicamp.wordpress.com/2018/10/16/minicurso-historias-da-infancia-exploracao-infanto-juvenil-racismo-e-persistencia-da-escravidao-no-brasil/>>. Acesso em 28 de Outubro de 2020.

¹¹ Lincon Guassi é graduado em História pela Unicamp, e atualmente é diretor do projeto “Aulas fantásticas” baseado na pedagogia Waldorf. Relato de experiência disponível em: <<https://pibidhistoriaunicamp.wordpress.com/2018/12/10/oficina-de-pedagogia-waldorf-com-o-professor-lincon-guassi/>>. Acesso em 28 de Outubro de 2020.



visto que as mesmas apresentaram novas perspectivas e novas formas de atuação em sala de aula, proporcionaram também uma interação direta no âmbito acadêmico entre graduação e pós-graduação. Dentre elas, podemos citar a reprodução e utilização do material “Caetana, escravidão e gênero no Brasil oitocentista”¹² nas três escolas pertencentes ao projeto, mas sobre o qual não será examinado aqui.

O segundo momento de encontros configurou-se a partir da apresentação e discussão de propostas. Embora um dos objetivos dos pibidianos fosse realizar intervenções dentro da sala de aula, a realidade nas escolas intervia nos planos e se fazia presente num cenário onde a matéria sempre corria em direção à recuperação do “atraso”. Assim, não era sempre que as intervenções pontuais podiam ser realizadas, mas nem por isso deixavam de ser planejadas e compartilhadas nas reuniões. O intuito com isso não era, necessariamente, aplicá-las em sala de aula, mas sim compartilhar ideias e métodos pensados, a fim de aprimorá-los a partir da experiência conjunta do grupo e ampliar os horizontes para com os temas abordados.

Esse tipo de experiência demonstra algo excepcional proporcionado pelo PIBID: a oportunidade de compartilhar ideias com os pares do programa e discuti-las antes da execução. Tal ato, inicialmente aparenta não ter muito importância, ainda mais ao pensarmos que o projeto tinha presente o auxílio de supervisores já formados e experientes em suas áreas, porém, é importante ressaltar o que hooks (2017) chama atenção quando afirma que a abordagem de ouvir as pessoas descrevendo estratégias concretas ajuda a dissipar o medo. Considerando a

¹² Anexo da dissertação de mestrado de Roberta Veloso, uma livre adaptação no formato de uma narrativa gráfica sequencial (HQ) da obra historiográfica “Caetana diz não: história de mulheres da sociedade escravista” de Sandra Lauderdale Graham, publicado em 2002. Tendo como base o protagonismo de uma escrava que enfrentou a sociedade patriarcal oitocentista, a narrativa gráfica se propõe uma ferramenta pedagógica para o uso em sala de aula no ensino de História, abordando questões de gênero, o patriarcado e a cultura escravista no Brasil Império. O trabalho discute as relações entre quadros e ensino, a crítica feminista das representações gráficas de mulheres negras, a formação da família escrava e o matrimônio no século XIX. Além disso, foi agraciado, em 2019, com o “Prêmio Profhistoria de Melhor Dissertação” pela Comissão Nacional do Profhistoria.



realidade do PIBID- História Unicamp, é importante colocar que tal dinâmica auxiliou o processo de formação docente a partir da partilha de iniciativas e principalmente medos, que surgiram ao longo do desenvolvimento do projeto, em relação à sala de aula, e tal compartilhamento propiciou uma troca de indagações e percepções comuns que forneceram auxílio para encarar tais questões.

É importante ainda conectar essa reflexão ao terceiro momento presente nos encontros: o compartilhamento de experiências em sala de aula. Para além da coparticipação na elaboração de projetos e intervenções futuras, muitas das reuniões foram destinadas à partilha de vivências já ocorridas. Tal ato é de suma importância quando pensamos a formação de professores e, principalmente, na formação do professor de história. A sala de aula é um lugar ímpar. Cada aluno, grupo e professor contêm suas particularidades, e, conseqüentemente, as trocas entre os mesmos também se dão de maneira singular. Enquanto professores em formação, e até mesmo após a conquista do diploma, nunca se está completamente apto para entrar em sala de aula, e muito disso se deve a essas particularidades, que são únicas e impossíveis de serem vivenciadas da mesma forma, e mais de uma vez. Por isso o compartilhamento de experiências se faz tão importante, porque é a partir dele que são construídas as práticas docentes, e a partir da troca é possível que se preste atenção às especificidades que ainda não apareceram à frente, e que, certamente, irão se apresentar. E quando aparecerem, os que tiveram a oportunidade de passar por essa experiência estarão minimamente preparados.

A partir do compartilhamento de vivências entre os bolsistas do PIBID História Unicamp, foi possível dividir ideias e experiências que muito provavelmente não seriam desenvolvidas de maneira solo, e, mais importante, poderiam ficar atreladas a uma prática específica, numa escola específica, feita por um docente específico. A partir desse compartilhamento, mais alunos, bolsistas e professores puderam realizar e entrar em contato com novas ideias e abordagens de ensino.

Antes mesmo de fornecer um benefício para fora da universidade, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência traz uma enorme gama de



modificações no que tange à dinâmica universitária, e conseqüente ganho para a universidade e para a formação de professores nos cursos de licenciatura.

4 O PIBID COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Com o intuito de aproximar a turma de 9º ano do Ensino Fundamental II, que acompanhamos, ao trabalho do historiador, no segundo semestre de 2019 realizamos uma intervenção pautada pelo trabalho com fontes primárias. Respeitando o planejamento do professor de história da turma, a intervenção foi pensada de forma a contemplar o conteúdo referente à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

A atividade tinha como objetivo discutir as diferenças entre viver em um regime ditatorial e viver em um regime democrático, colocando em perspectiva as heranças do período ditatorial em como se conduz e como se experiencia a democracia brasileira até os dias de hoje. Para que o objetivo fosse atingido, optamos pela realização de uma atividade de análise de fontes primárias. Os documentos utilizados¹³ na atividade abordavam temas semelhantes, pertencentes aos dois regimes em perspectiva, dentre eles podemos citar documentos que tematizam questões sobre sexualidade, militarização das escolas, genocídio indígena, economia, pena de morte, perseguição política, etc.

A tarefa para as alunas e alunos era conseguir identificar a qual período cada um deles pertencia, somente analisando o teor da fonte em mãos e discutindo com os colegas do grupo que escolheram no início da atividade. Para que o esquema pensado funcionasse, as referências temporais como datas e nomes de presidentes foram retiradas dos documentos (fotos, notícias, capas de revista, etc.).

¹³ Seleção de fontes disponíveis em <<https://pibidhistoriaunicamp.wordpress.com/2019/12/10/ditadura-civil-militar-e-democracia-uma-analise-comparada-do-autoritarismo-em-sala-de-aula/>>. Acesso em 12 de Outubro de 2020.



Após a separação de todos os documentos, cada grupo esclareceu quais critérios foram utilizados para tal escolha. Todos tiveram abertura para apresentar como e quais conclusões chegaram à medida que cada fonte era projetada com os marcadores temporais no quadro para discussão. É necessário ressaltar que o intuito da atividade não era induzir os alunos à conclusão distorcida de que em nada se difere o período democrático do ditatorial, e sim de introduzir a discussão sobre como o Estado brasileiro no período pós-redemocratização muito se aproveitou do aparato autoritário disponível para se estabelecer.

Costuma-se, erroneamente e até com intenções controvertidas, presumir que crianças e adolescentes são menos capazes de serem críticas ou atentas à realidade que as circunda, principalmente quando se referem ao cenário das escolas públicas brasileiras. Tanto a intervenção mencionada acima como as demais atividades realizadas ao longo do programa atentam justamente para o caminho contrário e demonstram que elas são sim muito lúcidas e críticas. O que não significa dizer que elas são adultas e que tenham que ser responsabilizadas, dessa maneira, pelas suas ações.

O tipo de experiência proporcionada pelo PIBID em sala de aula coloca o holofote num ponto crucial do processo educativo, isto é, muito mais que uma quantidade massacrante de conteúdo e de aulas, o que alunas e alunos precisam necessariamente nesse processo para se desenvolver enquanto cidadãos críticos e comprometidos com a própria liberdade é de um espaço seguro e estímulo para amadurecer como seres humanos. É evidente que a interação com o conteúdo tem potencial para transformar pensamentos e agir numa pequena escala, mas isso depende da abordagem escolhida para tratar do assunto. Quando se reflete sobre a experiência relatada, por exemplo, pouco importa que alunas e alunos saibam elencar todos os militares presidentes durante o período ditatorial ou que consigam inferir categoricamente que o Ato Institucional nº 5 é posterior aos de números 3 e 4. O que é de extrema relevância no que tange a esse debate é que elas e eles consigam perceber o impacto que um Estado, que se pretendia aos olhos públicos



como democrático, tem na vida das pessoas quando se institucionaliza tortura e perseguição política¹⁴, ou que consigam também perceber que democracias saudáveis não lançam mão de medidas autoritárias para se desenvolverem.

Antes que se inicie a análise dessa intervenção específica, faz-se necessário uma pequena digressão para que se examine o desenvolvimento das intervenções como um todo ao longo da vigência do projeto aqui em pauta. Primeiro, ainda é de suma importância fazer a ressalva de que embora o autoritarismo que envolva o verbo “intervir” e suas derivações e os próprios usos históricos do termo, no que tange ao PIBID, dizer que uma intervenção foi desenvolvida refere-se a uma atividade pensada para a realidade da turma que os bolsistas acompanham sendo supervisionados pelo professor. A intenção não é corrigir a turma, o professor, ou a escola, mas sim construir práticas conjuntas a elas e a eles.

Seguindo essa lógica, as intervenções precisavam inevitavelmente se relacionar com a realidade das alunas e alunos, com o que eles viam nas ruas, com o que ouviam dos pais, com o que liam em livros e em redes sociais. A realidade do professor no Brasil é mais complexa e atarefada que a dos pibidianos de maneira geral. Estes, por exemplo, costumavam despende de mais tempo para preparar as atividades, enquanto os supervisores nem sempre podiam desfrutar desse privilégio. Desta forma, as intervenções precisavam proporcionar aos alunos uma experiência diferente do dia a dia e também auxiliar o professor na permanência das mesmas.

Esteve, também, sempre dentro do horizonte de expectativas para as intervenções não só que elas fizessem sentido às alunas e aos alunos e ressoassem com suas vidas, mas que fornecessem ferramentas para que elas e eles pudessem pensar a si mesmos como sujeitos históricos. Isto é, que tivessem instrumentos para entender que os “eventos históricos” que são vistos nas aulas são construídos e não dados, assim como o presente. O cotidiano e, também a história são construídas a partir das relações e ações humanas com o outro e com o mundo, e não por uma

¹⁴ Ver fonte 2: Carlos Marighella.



noção de destino. E, dessa maneira, que pudessem entender como a história impacta a vida em diversas esferas, mas também a relação inversa, impacta a história.

Dado o extenso currículo do 9º ano de temas na disciplina de história, um extenso leque de assuntos esteve à disposição para serem abordados em sala de aula, fica, portanto, explícito que existe uma razão pela qual o tema foi escolhido. Frente à nebulosa onda de conservadorismos que tem emergido com mais força no Brasil na última década, a tensão no ensino de história da ditadura civil-militar brasileira tem aumentado. O debate acerca deste tema, cujo entorno envolve diversas disputas não só em relação às características do regime, mas de sua existência propriamente, se torna fundamental para que as alunas e alunos entendam tal processo de um ponto de vista historicamente construído.

A associação mais rápida de se ser feita quando se pensa em educação como prática de liberdade é de um projeto engajado por temas que aludem a períodos históricos em que as liberdades individuais foram cerceadas ou suprimidas. E que se constitui, por excelência, um projeto muito importante, principalmente quando se compromete com a construção de um pensamento crítico. No entanto, a abordagem escolhida é a de também pensar como a prática de liberdade no âmbito educacional está diretamente ligada ao método, isto é, a forma como se pensa uma aula ou uma atividade. O ato de se ensinar em sala de aula sobre o período da ditadura e suas implicações não pode ser entendido como prática de liberdade, enquanto se der de maneira autoritária. Em outras palavras, a liberdade não pode ser só teoria, ela precisa se estender à prática, precisa permear o fazer-se. A liberdade se constrói em seu próprio exercício. A partir dessa chave analítica de aproximação da teoria e da prática, é que se torna possível ler a intervenção em discussão dentro do prisma analítico proposto por bell hooks.

A atividade desenvolvida em sala de aula tinha por objetivo instigar o debate sobre o cotidiano do período ditatorial de maneira que se construísse a possibilidade de se enxergar o contraste entre as práticas da atualidade e do período, mas



levando criticamente em consideração que elas não implicam em uma comparação entre regimes de mesma natureza. E sim, uma reflexão acerca das permanências de um regime em relação ao outro, a partir da análise de fontes primárias de ambos os períodos.

O fazer-se da liberdade no que tange à execução e ao desenvolvimento da intervenção pode ser percebido, por exemplo, quando a sala foi dividida em grupos para fazer a análise da seleção de documentos, ou quando, depois desse processo, a discussão se estende para toda a sala. A intenção por trás dessas escolhas sustenta-se no objetivo de construir um espaço confortável e seguro para que essas alunas e alunos possam compartilhar suas opiniões e elaborar argumentos de maneira que não tenham suas autoestimas atacadas, mas sim estimuladas. E que a partir da análise ali produzida possam se entender como seres pensantes e aptos para análise crítica do documento, apresentado como fonte e não como acontecimento dado.

É indispensável ressaltar que grande parte da atividade se desenvolveu a partir do diálogo entre as alunas e os alunos enquanto pares, mas conosco também. Sendo assim, é de suma importância o ato de escutar principalmente quando a fala é proveniente delas e deles. Dentro dessa dinâmica, o ambiente da sala de aula, enquanto a intervenção se desenvolvia, se mostrou muito mais fértil do que o esperado. Com base na interação, discussões circunscritas ao tema foram levantadas, como, por exemplo, questões relacionadas à homossexualidade e ao preconceito racial.

Se a liberdade constrói-se no fazer-se, quando se fala de educação, é preciso comprometimento de todas as partes com o processo, não só do educador, mas também do educando. Percebe-se, assim, que a realização da atividade envolveu muito mais que uma carga de conteúdo específica que precisava ser passada em sala. Isto é, envolveu a construção de um espaço que permitisse a autonomia dos alunos em relação à construção de um pensamento crítico.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é frequentemente associado ao seu caráter agregador - referência direta às relações práticas estabelecidas entre professor e sala de aula. É certo notar a importância do programa em prol da prática docente, principalmente no que se refere à organização dentro e fora da sala. Dentre elas, a relação do bolsista com a rotina do professor, tanto em seus planejamentos quanto em seu deslocamento até a escola é uma das que podem ser citadas.

O que se destaca para o trabalho aqui desenvolvido é a possibilidade de se entender o projeto como prática de liberdade por diversas vertentes. Isto é, tanto na seleção do tema para a realização das atividades em sala de aula, quanto na dinâmica de desenvolvimento das mesmas. Para que a educação seja libertadora é preciso que tanto o educador quanto o educando se entendam como parte da realidade e capazes de influenciar seus rumos, quando se pensam atividades didáticas de maneira a proporcionar aos alunos e alunas um espaço de estímulo ao pensamento crítico - ao se propor tanto uma reflexão sobre a construção do passado quanto do presente - é este o objetivo que se almeja.

Por fim, as atividades pensadas para o PIBID só puderam ser desenvolvidas e aplicadas desse modo, tendo em vista o espaço de autonomia que envolveu o projeto, caso contrário, ele facilmente poderia se configurar como mais um estágio supervisionado para a licenciatura. Para que a educação se construa como libertária e comprometida com o pensamento crítico é necessário que haja espaço, e não somente relacionada à escolha dos temas das aulas, mas também ao pensar como se ensina. “É preciso instruir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2017, p. 52), e o PIBID se configura como esse espaço. É preciso marcar a importância não



só da educação, mas também das políticas públicas para formação de professores, mesmo que os ventos apontem para outros lados. Fica PIBID.

REFERÊNCIAS

AYOUB, E.; PRADO, G. PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente. *In*: AYOUB, E.; PRADO, G. (ORG.). **Formação docente em diálogo**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2014, p. 17-34.

CISLAGHI, J. F. *et al.* Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. **Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**, v. 16 n. 1, 2019.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. *In*: RIBEIRO, D. **Ensaio Insólitos**. 1. ed. São Paulo: Editora Global, 2016. p. 6-24.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 70. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

ESTEVES, M. O. **“Professor, você trabalha ou só dá aula?”**: o fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP. 2016. 267 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.



SANTOS, M. G. C; TADDEI, E. D. A fundamentação teórica de Paulo Freire e a possibilidade de uma influência dominante. **Educação**, [UFSM], v. 43, n. 2, p. 301-312, abr./jun. 2018.

SCHÜTZ, J. A.; FUCHS, C.; COSTA, C. O. da. Universidade, pesquisa e docência: reflexões críticas sobre os abusos do atual governo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-19, jan. 2020.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

Recebido em: 30-10-2020

Aprovado em: 30-11-2021

