



Entrevista

**O “universitário” no professor - Prof. Eduardo Salles de
Oliveira Barra (por Fabrício David de Queiroz)**

O “universitário” no professor

Para discutir o impacto do PIBID na formação de professores e, também, no estreitamento dos laços entre escola e universidade, convidamos o professor doutor Eduardo Salles de Oliveira Barra para esta entrevista, contando com a experiência de seus trabalhos realizados em cursos de graduação em filosofia, na função de coordenador institucional do PIBID, dentre outros. Eduardo Barra atendeu ao convite em fevereiro de 2015, respondendo gentilmente ao professor Fabrício David de Queiroz, Professor no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG, e na Rede Estadual de Educação em Goiás. questões a respeito (i) do crescimento do PIBID nas universidades, assim como seus desafios e obstáculos enfrentados; (ii) das demandas da licenciatura na formação e valorização de professores da educação básica; (iii) da qualidade do ensino frente a certos desafios impostos hodiernamente à escola pública e, por último, (iv) da importância do caráter cooperativo entre escola e universidade, principalmente para o PIBID.

O professor Eduardo Barra fez graduação em filosofia (UFJF, 1985) e mestrado e doutorado na mesma área (USP, 1994 e 2001). Realizou estágios de pós-doutoramento na Universidade de Paris 7 (2008) e na Faculdade de Educação da Unicamp (2014). No início da carreira, foi professor em escolas de ensino médio em MG e SP e, a partir de 1987, no Departamento de Filosofia da UEL. Desde 2002, é professor no Departamento de Filosofia da UFPR, onde foi tutor do PET-Filosofia e coordenador do curso de graduação. Foi representante do Setor no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e coordenador institucional do PIBID na UFPR. Suas pesquisas e orientações concentram-se na área de história e filosofia da ciência (Texto extraído do site da UFPR).

Desde o final de 2007 até agora – com projetos cadastrados até 2018 – o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem ganhando espaço e se consolidando nas diversas universidades públicas e privadas espalhadas pelo Brasil. Dada a relevância eminente que o programa vem assumindo, é importante destacar historicamente a inserção do PIBID nos cursos superiores de licenciatura. Já é possível estimar se houve avanços significativos para a formação e valorização de professores de

educação básica? Neste sentido, o que podemos apontar como desafios postos ao PIBID para análise de suas contribuições e propostas?

O PIBID é, sem nenhuma dúvida, uma das melhores notícias para a educação pública brasileira nas últimas décadas. Nenhum outro programa conseguiu, em tão pouco tempo e de forma tão eficiente e criativa, fazer convergir ações já em andamento e fomentar outras tantas da máxima urgência. Encaro o PIBID a partir de uma espécie de triedro cujas faces representam, respectivamente, a licenciatura, a escola e a universidade. Nas duas primeiras faces do PIBID, os resultados de que temos notícia até o momento são, a meu ver, monumentais. As licenciaturas foram valorizadas em seus arranjos locais (departamentos de formação específica e departamentos de formação pedagógica) como talvez jamais foram antes. As escolas e seus agentes passaram a ser encaradas como co-formadores dos futuros professores de modo mais efetivo e sistemático. Todo o mérito do PIBID poderia ser resumido na projeção que proporcionou à figura exemplar do supervisor. Podem conferir: onde há um bom supervisor, o PIBID funciona e alcança resultados extraordinários. Trata-se de uma regra que parece não ter exceção. Portanto, no triedro do PIBID, há duas faces em que realmente realizamos o que vocês chamam de “avanços significativos”. Creio, todavia, que a terceira face, aquela que representa a universidade, abarca a dimensão em que concentram os maiores desafios postos para o PIBID nos próximos anos. Costumo dizer que essa dimensão é o “I” de “PIBID”, isto é, a dimensão *institucional* do programa. Identifico poucas universidades que realmente deram passos importantes no sentido de institucionalizar a pauta do PIBID. Isso vai exigir, entre outras coisas, abandonar nossas províncias acadêmicas – isto é, os cursos de licenciatura e seu entorno – e estabelecer um diálogo e uma interação com outros setores da universidade. Muitas vezes, não se consegue nem mesmo manter uma cooperação mínima com o curso de bacharelado da mesma área e, em sua maioria, do mesmo departamento... Mas, vocês podem estar pensando, por que é tão importante “institucionalizar” o PIBID? Eu poderia dar várias razões. Vou me limitar a lembrar o que li num artigo, entre cujos coautores está a Profa. Carmem Neves e que tive a sorte de conhecer logo nos meus primeiros anos no PIBID, em 2012: que a formação de docentes da educação básica deveria ganhar relevo e tornar-se “um imperativo ético das IES e de seus programas de pós-graduação, ao lado de outros

temas estratégicos”. Uma conquista dessa envergadura não será possível se tivermos olhos apenas para os nossos “jardins das licenciaturas”.

Para pôr fim a um ciclo vicioso que se estabelece entre a baixa qualidade da educação básica, a formação de professores, e a desvalorização profissional docente, o PIBID indica uma interferência que aparentemente recoloca o professor numa posição de destaque, ou pelo menos retoma um espaço de importância e competência do professor na melhoria da qualidade da educação. Numa perspectiva crítica e reflexiva aos movimentos pedagógicos das últimas décadas centradas no aluno, a valorização do professor e a melhoria de sua formação interferem em que medida na qualidade da educação?

Embora nossos governantes e muitos gestores educacionais insistam em desconhecer isto, a relação entre valorização e formação de professores, de um lado, e melhoria da qualidade da educação, de outro lado, se não é uma tautologia – isto é, não se pode afirmar um sem afirmar o outro – é, ao menos, uma relação causal sem praticamente nenhuma exceção. Mas tudo vai depender, é claro, do que se entende por valorização e formação de professores. Posso dizer algo sobre o último aspecto, sobre a formação. Uma das grandes conquistas da escola básica brasileira ao longo do séc. XX foi a consolidação de um sistema baseado na “formação *universitária* de professores”. Essa era uma das bandeiras dos pioneiros da Escola Nova, na década de 1930, que eles conseguiram incorporar às legislações e cujos ótimos resultados hoje somente conseguimos perceber quando comparamos com países onde predominou o modelo das chamadas “escolas normais”. Ouvi recentemente de uma colega uruguaia, da Universidade de La República Uruguay, uma declaração de admiração pelo modelo brasileiro, baseado nos cursos de graduação universitária destinados à formação de professores – e nós que só temos olhos para os defeitos das nossas já quase centenárias licenciaturas... Portanto, parece que temos uma ótima base da qual podemos partir para promover a melhoria da formação dos professores. O nosso maior desafio, na minha modesta opinião, será fazer com que de fato – e não apenas de direito – ela seja uma formação *universitária*. Por isso, fazendo alusão à minha resposta anterior, insisto tanto no “I” do PIBID. Basicamente, a formação de professores não pode ser uma tarefa circunscrita aos cursos de licenciatura e, dentro deles, a meia dúzia de professores com formação em educação ou ensino. A preocupação com a formação de

professores e a educação básica em geral tem que mobilizar outros agentes e domínios da vida universitária, tais quais a comunicação social, o design, a arquitetura, a saúde, a informática, a agricultura etc. Afinal, a universidade precisa se lembrar sempre que ela é parte de um sistema educacional cuja porta de entrada é a educação básica.

Há compreensões diferentes quanto a almejada e propalada “qualidade na educação”, algumas defendem uma perspectiva humanista, outras social, outras capitalista ou de mercado; é preciso esclarecer isto que se tornou um jargão político e um clichê pedagógico para se pensar em qualquer programa que visa atender as demandas de um cenário problemático na educação. Os cursos de licenciatura se fundamentam na tradição acadêmica como esteio da formação universitária, o que não exclui as contingências mais atuais das escolas. Por sua vez, dentre os objetivos do PIBID, se encontra a oportunidade de inovação e criação na prática do ensino-aprendizagem, operacionalizadas pelos projetos construídos na conjugação de esforços entre as IES e as escolas públicas, friso, calcados no chão da sala de aula. No cotejo de uma aclamada dicotomia ‘formação/chão de sala de aula’, de que forma o PIBID impacta a qualidade da formação de professores? Como os produtos do trabalho desenvolvido no PIBID, procedimentos metodológicos, pesquisa, material de apoio, intervenções de campo, podem nos ajudar na investigação de um sentido para a qualidade da educação pública no Brasil?

Estou plenamente convencido de que o PIBID é o melhor instrumento de que dispomos para enfrentar as tensões decorrentes da dicotomia a que vocês se referem entre formação e o “chão de sala de aula” – expressão cuja origem parece ter sido o movimento sindical (“chão da fábrica”) e cuja adequação ao contexto educacional sempre me pareceu muito problemática. E veja que estou dizendo “enfrentar” e não “resolver”. Não sonho com o dia em que tensões como essas se resolverão totalmente. Não me parece que isso seja desejável. Elas não podem, é claro, ser varridas para baixo do tapete, ser ocultadas. Isso, sim, seria um grande problema. Encaro a tensão entre formação e o “chão de sala de aula” como um capítulo da tensão mais ampla entre teoria e prática. Em casos como esses, nenhum dos dois lados pode ser eliminado em favor do outro. Hegelianamente falando, eles são como o duplo da dialética entre o senhor e o escravo – um somente é plenamente o que é, se for instituído a partir da perspectiva do outro. Nenhum deles é plenamente “para si”; eles são um para o outro. Mas, falando mais

concretamente a partir do que nos interessa, as práticas formativas que hoje estão sendo desenvolvidas no PIBID desempenham um papel importantíssimo ao nos ensinar como lidar com as tensões entre teoria e prática no campo da educação. Nos últimos anos, vimos muitos esforços de criticar o caráter *teórico* das licenciaturas – tidas como sob o risco de se reduzirem a meras extensões dos bacharelados – e supervalorizar as atividades *práticas*. A Res. CNE/CP 2/2002, que dobrou as horas dedicadas ao estágio supervisionado (de 200 para 400 horas) e incluiu outras 400 horas “de prática” nos currículos das licenciaturas, a meu ver, é resultado desse tipo de crítica. Depois de mais que uma década da sua vigência, não tive ainda notícia de que essas medidas tenham produzido o efeito desejável nas licenciaturas. Ao contrário, podem ter sido um fator a mais para aumentar a evasão nesses cursos, pois certamente contribuíram para “inchar” os currículos das licenciaturas e empurrar para mais adiante a conclusão do curso. O modelo de PIBID, com ações formativas na escola de forma contínua e sistemática e, sobretudo, com envolvimento direto do professor daquela escola, tem todos os ingredientes para dar resultados muito mais efetivos do que medidas meramente cartoriais.

Ao estágio supervisionado obrigatório nas licenciaturas cumpre a formação da prática docente na educação escolar. Chama a atenção a proximidade entre as atividades desenvolvidas pelos estagiários e pelos bolsistas do PIBID. A resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 1, de 2002, indica a importância do espaço da prática profissional docente nos cursos de licenciatura, merecendo atenção os artigos nº 13 e 14. O senhor acredita que o estágio supervisionado atualmente tem sido insuficiente na formação docente? Figura o PIBID um complemento à formação prática nas licenciaturas?

Sim, os nossos atuais estágios, com as honrosas exceções de sempre, servem mais para cumprir uma formalidade do que para formar o futuro professor. O que precisamos com urgência é de uma formação prática que se assemelha mais ao que em outras áreas (e numa experiência pioneira realizada no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro) se chama de “residência”. Imaginem que maravilha de formação proporcionaríamos ao futuro professor se ele pudesse acompanhar por um ano ou mais o trabalho de um professor mais experiente e preparado para realizar esse acompanhamento, já com vínculo empregatício estável com o sistema de ensino e já sendo remunerado as-

sim como são, por exemplo, os residentes da área da saúde? Não tenho dúvidas de que ainda estamos muito longe do dia em que chegaremos a algo próximo ou melhor que isso. Mas, mesmo assim como uma utopia, esse modelo serve como um parâmetro de comparação para descrever o que realiza ou que poderia realizar o PIBID. O que isso difere do estágio tradicional? Nos próprios artigos da Res. CNE/CP 1/2002, a “escola campo de estágio” é referida uma única vez, com a exclusiva intenção de determinar que ela participará da avaliação do estágio. Portanto, nenhuma palavra sobre a contrapartida que a universidade deverá oferecer a essa escola, nenhuma palavra sobre o papel do professor dessa escola como agente formador do licenciando. Talvez não fosse mesmo o caso de uma resolução dessa natureza descer a tantos detalhes. Todavia, não vejo que se tenha feito muito para que o anunciado “regime de colaboração entre os sistemas de ensino” seja efetivamente de colaboração mútua e não apenas uma concessão da escola à universidade, sem qualquer contrapartida. O PIBID difere desse modelo em que – volto a frisar, em regra – se baseia o estágio, porque o professor da escola campo do estágio é também integrante e agente do programa, inclusive com remuneração para desempenhar essa função. Por isso é que, na minha modesta opinião, a grande figura do PIBID, a estrela da companhia, é o supervisor. Com a sua atuação, a escola se converte num verdadeiro centro de co-formação, com autonomia e dignidade próprias, e não um mero “gabinete de curiosidades” que nós temos chamado de campo de estágio.

Desde a promulgação da LDB 9.394/96, experimenta-se uma abertura para a inovação, no anseio de escrever um novo capítulo na educação do século XXI, herdeiro da era da informação e da tecnologia. Nesta esteira, encontramos o PIBID, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentre outras iniciativas nas redes de ensino. Respeitadas suas peculiaridades, os referidos projetos alavancam o processo de modernização no cenário da educação, e trazem como produto deste trabalho alternativas de práticas de ensino-aprendizagem que atendam as demandas de uma escola em processo de transformação nas últimas décadas. A partir da sua experiência no PIBID e na licenciatura, de que forma os cursos de formação de professores lidam com a profusão criativa e inovadora dos pibidianos? Alguns paradigmas próprios dos cursos de licenciatura se encontram em processo de revisão?

Sinceramente, não consigo ter uma boa avaliação dos rumos dos cursos de licenciaturas nas últimas décadas. Creio que o meu mal estar é mesmo com o que vocês chamam de “modernização”. A modernidade no cenário educacional é cada vez mais aquela que Max Weber chamava de burocratização, um instrumento de dominação presumidamente legítima destinado a tudo submeter a uma inexorável racionalidade administrativa, uma racionalidade instrumental, portanto. Para tornar mais compreensível a minha posição, vou fazer um relato histórico sobre a instituição à qual pertencço, cujas transformações “modernizadoras” recentes podem ser representativas do que se passou no restante do País. O curso de Filosofia da UFPR foi criado em 1938, juntamente com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (FFCL-PR). Ambos foram concebidos na esteira da legislação que pretendia assegurar a “formação universitária de professores”, sobretudo o decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Essa legislação foi a responsável pela cristalização daquilo que, muitas décadas mais tarde, passou a ser chamado “modelo 3+1”. O curso de Filosofia da UFPR, para todos os efeitos práticos (embora, não mais legais, depois do advento do E-MEC), ainda é um curso pensado nesse formato, chamando-se “Bacharelado com Licenciatura”. Minha impressão – e, como toda impressão, ainda sujeita a muitas revisões – é que perdemos muito ao abandonar esse modelo, por imposição das Res. CNE 01 e 02/2002, a que fiz alusão acima. Não estou me referindo ao formato “3+1”, que, embora demonizado à exaustão, não esgota nem os defeitos nem as virtudes daquele modelo. Refiro-me ao formato “Bacharelado *com* Licenciatura”. A abolição desse “com”, a meu ver, vai de encontro ao projeto da “formação universitária de professores” e abre espaço para uma refundação das escolas normais, agora, no interior das universidades. Fala-se, atualmente, sem restrição, quase dogmaticamente, sobre as virtudes da interdisciplinaridade. A princípio, não tenho nada contra. O surpreendente é que, a título de alcançar a máxima interdisciplinaridade possível, nos esquecemos de preservar interações *intradisciplinares* robustas e orgânicas entre a licenciatura e o bacharelado numa mesma área de conhecimento. A situação é tão esdrúxula quanto: interdisciplinaridade com todos, menos com quem está ao nosso lado... O projeto da “terminalidade e integralidade próprias” (Res. CNE/CP 009/2001), apesar de todas as suas virtudes imediatas, traz o risco de isolar ainda mais a formação de professores do restante da universidade. Na UFPR, um determinado curso que adotou integralmente essa orien-

tação o fez do seguinte modo: o bacharelado passou a ser ofertado exclusivamente no diurno e a licenciatura, no noturno, cada qual com a sua grade curricular, que, de tão própria e local, quase já se correspondem mutuamente, tornando-se efetivamente dois cursos distintos. Não seria um exagero pensar que, se aprofundada essa orientação, chegaremos a um ponto em que a relação entre carga horária em disciplinas de formação específica (filosofia, matemática, história, biologia etc., dependendo da licenciatura em questão) e aquela em disciplinas de formação pedagógica, será o inverso do que é hoje, com evidente prejuízo para a formação específica. As consequências disso para a qualidade da educação, conforme se pode facilmente antever, serão desastrosas. Por isso, para utilizar os termos empregados na Res. CNE/CP 009/2001, ligeiramente reinterpretados, não vejo que seja uma estratégia inteligente combater o *conteudismo* com mais *pedagogismo*. A vitória de qualquer um desses pólos será a derrota de todos que acreditam numa educação de qualidade. Será uma vitória da corporação, não da educação.

Uma das atividades centrais requeridas aos pibidianos é o desenvolvimento de pesquisa científica em suas respectivas áreas de atuação, o que se materializa nos Planos de Trabalho dos bolsistas na expectativa de produções a serem apresentadas em eventos acadêmicos. Que competências o PIBID proporciona aos seus bolsistas na formação para o exercício da pesquisa na prática docente? Nos cursos de licenciatura persiste algum menosprezo à pesquisa, entendendo-a ainda como qualidade específica dos cursos de bacharelado?

Sim, creio que há um risco real de fomentarmos esse tipo de menosprezo pela pesquisa nos cursos de licenciatura. Mas a solução não é criarmos um padrão de pesquisa adaptado ao “jardim das licenciaturas”. Isso não funciona. Temos que multiplicar as possibilidades de interação entre os nossos licenciandos, especialmente os pibidianos, e os demais estudantes e professores que atuam na iniciação científica, no PET, na pós-graduação etc. Eles precisam se integrar massivamente ao restante da cultura universitária. Eles precisam viver a universidade em todas as suas possibilidades. Será essa imersão nesse universo que fará dos nossos futuros professores agentes multiplicadores e difusores das práticas de pesquisa que caracteriza o melhor da vida universitária. Volto, então, a insistir que estamos prestando um

serviço de duvidosa relevância para a formação de professores se insistirmos nessa polarização entre licenciatura e bacharelado. No nascimento do projeto da formação universitária de professores, elas foram concebidas como duas etapas contínuas e complementares de um mesmo percurso formativo. Hoje, com o enraizamento da cultura da “identidade própria” para a licenciatura, separamos esses dois universos e corremos o risco de sinalizar, com isso, que se tratam de duas vocações distintas e incompatíveis, tais como seria a ciência e a política segundo a famosa análise de Weber. Com a reconciliação entre esse dois universos, creio que ganhariam todos; afinal, bacharelados profundamente vocacionados à pesquisa são, potencialmente, futuros professores universitários, que, nessa condição, poderão vir a atuar em cursos de licenciatura, nos quais poderão dar uma enorme contribuição se tiverem, além de uma sólida formação para a pesquisa, uma cultura universitária que inclua o respeito e a valorização da docência. É nesse sentido que, conforme disse antes, o PIBID pode ter um papel civilizatório importantíssimo na crítica e na renovação da própria universidade, promovendo e divulgando a cultura docente, não apenas entre os pibidianos, mas em todos os demais setores da instituição.

Quando fui coordenador institucional do PIBID na UFPR, ouvi muitas reclamações de coordenadores do programa de que seus bolsistas trocavam o PIBID por outros programas institucionais, tais como PIBIC ou PET. Não sei dizer exatamente por que, mas nunca consegui ver nisso uma perda real – embora, obviamente, lamentasse sempre que um estudante promissor deixasse o nosso programa. Essa circulação dos pibidianos (ou ex-pibidianos) por outros programas não deveria ser apenas motivo de lamento. O que caracteriza a graduação é uma formação generalista num certo campo do conhecimento – algo que não poderá ser replicado na pós-graduação, onde o predomínio da especialização é inevitável. Num curso de filosofia, normalmente, incentivamos que os estudantes explorem ao máximo essa possibilidade, percorrendo vários autores, épocas e correntes de pensamento, adiando ao máximo a escolha de um único objeto de interesse para a sequência dos seus estudos. Talvez por vir dessa cultura acadêmica, eu me incomodo tanto com a escolha – a meu ver, precoce – entre a licenciatura e o bacharelado logo no ingresso na universidade. No caso especificamente da filosofia e das demais ciências humanas, considero aterradora a situação de um jovem ou uma jovem que, às vezes antes mesmo dos seus 17 anos de idade, precisa fazer uma opção entre ser pesquisador ou ser professor, ao mesmo tempo em que ain-

da tem sérias dúvidas sobre as suas preferências cognitivas. Não seríamos mais justos com esses jovens se os deixássemos fazer a sua escolha profissional quando os seus interesses cognitivos já estivessem suficientemente consolidados? Por que os impedir de usufruir do generalismo próprio da graduação, impondo-lhes uma especialização precoce seja na docência seja na pesquisa? O antigo ideal escolanovista de uma formação voltada ao “saber desinteressado”, que inspirou a fundação das faculdades de filosofia, ciências e letras pelo País afora, deveria ser revivido, agora não mais para oferecer um contraponto ao conhecimento aplicado (na época, representados pelo direito, medicina e engenharia), mas para assegurar um lugar para a formação *profissionalmente* desinteressada, como propedêutica para uma escolha profissional madura.

Dentre seus recentes trabalhos, para além do PIBID, constam a estruturação do PROF Filosofia, com marco decisório no XVI Encontro Nacional de Filosofia, promovido pela ANPOF em 2014. No âmbito da discussão da formação de professores, que caminho o senhor tem traçado na marcha compassada por estes projetos?

Desde a mobilização pelo retorno da filosofia ao ensino médio, que atravessou quase quatro décadas até a promulgação da lei nº 11.684/2008, a comunidade filosófica nacional não conheceu uma iniciativa de maior importância estratégica que o PROF-FILO. Estão participando das ações preparatórias mais de 40 instituições de ensino superior, de praticamente todos os Estados do País. A reunião deliberativa ocorrida durante o XVI Encontro Nacional de Filosofia, em Campos do Jordão, em outubro do ano passado, reuniu mais de 200 pessoas e colocou definitivamente o assunto na pauta dos quase 2000 pesquisadores e pós-graduandos participantes do evento. A recepção, portanto, da proposta lançada há dois anos durante o encontro anterior, em Curitiba-PR, foi bem além da expectativa. A participação decidida das duas últimas diretorias da associação nacional de pós-graduação em filosofia (ANPOF) foi determinante para esse êxito. Para que se tenha ideia da novidade que essa discussão trouxe para o meio acadêmico filosófico, entre os mais de 40 programas de pós-graduação em filosofia, não há nenhum deles que possua uma área de concentração nem mesmo uma linha de pesquisa em ensino de filosofia. Portanto, no Brasil, até hoje, pesquisas na área de ensino de filosofia não é coisa que se faça em departamentos de filosofia, de maneira sistemática e com ramificações na pós-graduação em filosofia. O PROF-FILO nasce

em meio a esse vazio, que somente não é absoluto graças às pesquisas que foram abrigadas em programas de pós-graduações em educação e cujos protagonistas mantêm um intenso intercâmbio acadêmico. Com respeito a tudo que conversamos aqui nesta entrevista, a criação do PROF-FILO é uma conquista da mais alta relevância por dois motivos.

Primeiro, porque ele oferece uma continuidade ao PIBID. O PIBID precisa, com uma certa urgência, ser inserido num sistema formativo. A analogia com o PIBIC, nesse ponto, é inevitável. Por que esse programa (e seus correlatos) tiveram tão expressivos resultados, em tão poucas décadas? A mim, parece que foi porque eles foram pensados com uma parte de um *sistema* e de um *percurso* formativo, que, na etapa seguinte, teria continuidade com as diversas modalidades sequenciais da pós-graduação acadêmica (mestrado, doutorado, pós-doutorado etc.). Acho que precisamos encontrar algo similar para o PIBID. Pois, de outro modo, como seguirão sua formação os jovens professores egressos do PIBID? Não podemos lhe oferecer como única opção o mestrado acadêmico, principalmente se, nos mestrados profissionais no formato PROF, temos os meios para criar nexos mais efetivos com a sua formação inicial no PIBID. Além disso, a simples inserção da licenciatura num sistema formativo dessa natureza poderá ter um sensível efeito motivador sobre os estudantes que optam por essa formação. É comum dizer que, quando se cria um novo curso de pós-graduação, há uma imediata repercussão na melhoria da graduação. Temos grande expectativa de que o mesmo ocorrerá quando tivermos o PROF-FILO em pleno funcionamento.

Segundo, porque o PROF-FILO – como de resto todos os demais PROF – permitem dar prosseguimento à formação dos professores da educação básica dentro da universidade. Teremos assim como formar professores da educação básica não somente para desempenhar melhor suas atribuições cotidianas, mas também para atuar como co-formadores de futuros professores. O modelo PROF parece se prestar muito bem para oferecer aos supervisores do PIBID a formação de que eles necessitam para desempenhar com êxito suas atribuições no programa. Imagine se, ao lado desses supervisores, também conseguirmos formar outros tantos professores para acompanhar os estagiários das licenciaturas nas suas salas de aula, intervindo diretamente na condução da sua formação?