

A formação inicial e continuada no âmbito do PIBID PUC Minas: mútuas implicações entre a universidade e as escolas de educação básica

Lorene dos Santos*

Ev'Angela Batista Rodrigues de Barros**

Resumo

Este artigo apresenta um relato reflexivo da experiência de formação inicial e continuada de professores, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID PUC Minas, promovido pela CAPES através de sua Diretoria de Educação Básica Presencial. Busca-se explicitar algumas das estratégias e dilemas que emergem quando se investe na constituição de efetivos “diálogos entre a universidade e as escolas de Educação Básica na formação de professores” – expressão que identifica o projeto aqui apresentado. Abordam-se alguns dos desafios e conquistas de um processo de formação concebido a partir do diálogo sistemático entre produção acadêmica e experiência docente, entre as especificidades de cada área de conhecimento e a complexidade do trabalho inter/transdisciplinar, entre diferentes concepções e práticas educativas, tornando possível a emergência de novos saberes e proposições e descortinando um universo de possibilidades sobre o que saber e fazer em prol de uma melhoria dos processos de formação docente e da qualidade da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas públicas. Diálogos entre universidade e educação básica

* Coordenadora institucional do PIBID PUC Minas, docente do Mestrado em Educação PUC Minas e do Curso de História

**Coordenadora da área de Letras do PIBID PUC Minas, professora do Departamento de Letras do ICH/PUC Minas.

1 Formação de professores: um olhar sobre a realidade brasileira

A formação docente – inicial e continuada – apresenta-se como um dos eixos cruciais para a promoção da melhoria da qualidade da educação básica e, assim como se costuma falar em diferentes infâncias e adolescências, a partir dos diversos contextos sócio-históricos em que estes sujeitos se inserem, também a docência deve ser compreendida no plural, o que implica a elaboração de processos de formação docente que considerem essa realidade multifacetada. Assim, toda política pública de formação docente precisa ser suficientemente abrangente e propiciar uma gama variada de processos formativos que se pautem pelo reconhecimento dessa diversidade e por um investimento em estratégias capazes de dialogar com as múltiplas realidades que compõem a profissão docente, em nosso país.

Apresentaremos, neste artigo, um relato reflexivo da experiência de formação inicial e continuada de professores, desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID PUC Minas, explicitando algumas das estratégias e dilemas que têm emergido nessa constituição de efetivo “diálogo entre a universidade e as escolas de educação básica na formação de professores” – expressão que intitula o projeto aqui apresentado.

Há algumas décadas a profissão docente vem atravessando um processo de crise, caracterizado pela crescente perda de prestígio e desvalorização social da profissão. Uma das mais drásticas consequências desse processo tem sido a rejeição da profissão pelas novas gerações: a docência tem se mostrado pouco atraente para os jovens, exatamente em um momento de crescimento do acesso a cursos superiores e de universalização do acesso à educação escolar básica, com significativa expansão dos sistemas de ensino e grande investimento em políticas de inclusão e de permanência, na escola, de crianças com perfis os mais diversos, oriundas de diferentes camadas sociais, sobretudo das mais desfavorecidas.

Dados do INEP/MEC apontam para uma sensível queda do número de licenciados. Além disso, grande parte dos egressos de licenciaturas não chega a atuar na profissão, ou a abandonam precocemente. Com isso, as vagas de professores acabam, muitas vezes, sendo ocupadas por quem não tem formação adequada: de acordo com o Educacenso 2007, cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica não possuem graduação ou atuam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram. Em algumas áreas, como Física e Química, a carência de professores licenciados é enorme e cerca de 90% dos que lecionam essas disciplinas não têm formação específica na área. O perfil socioeconômico dos licenciandos também vem se alterando bastante nas últimas décadas e atualmente prevalecem aqueles provenientes das famílias de classes C e D, o que traz novos desafios para as instituições formadoras e exige que os cursos de licenciatura sejam repensados. Tais questões, ao lado de muitas outras, têm demandado a articulação de ações e a mobilização de esforços por parte das agências formadoras e de órgãos oficiais. Se anteriormente a escola era para poucos, os quais já acorriam às salas de aulas com certas competências e conhecimentos valorizados no âmbito escolar, hoje, chega à escola pública um número elevado de discentes com demandas bem específicas, que requerem da equipe pedagógica uma formação técnica sólida e uma predisposição a acolhê-los; por outro lado, também ocorre às universidades um conjunto considerável de graduandos com uma formação básica frágil, demandando maior articulação entre as diversas instâncias formadoras da universidade (forjadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão), bem como a consideração das novas necessidades do mercado de trabalho no qual se inserirão.

2 Construindo novos caminhos de formação

A despeito do que apontam alguns dos desanimadores índices oficiais relativos ao magistério, da pesquisa acadêmica que denuncia todo tipo de carência vivenciada pela escola básica e seus professores e daquilo que é evidenciado por meio do contato cotidiano com os licenciandos, algumas instituições superiores – como a PUC Minas¹ – continuam apostando e investindo em uma formação sólida e bem fundamentada, condição imprescindível para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Seja através da construção de diretrizes e parâmetros comuns aos cursos, seja pela promoção de debates e atividades acadêmicas diversas junto aos formadores de professores (por meio de atividades voltadas tanto para a pesquisa quanto para a Extensão), seja pela reestruturação curricular e a firme postura de construir um diálogo mais próximo com as escolas de educação básica e assim consolidar a almejada relação teoria e prática. Nesse último aspecto, ressalte-se o investimento em uma variada gama de projetos extensionais de capacitação de professores e agentes comunitários, de análise e conscientização sobre a relevância do Estatuto da Criança e do Adolescente nas escolas (por meio do ICA, Instituto da Criança e do Adolescente – vinculado à Pró-Reitoria de Extensão –, cujo núcleo Educativo, agrega, entre outros, o “Escola Integrada”²) e, mais recentemente, pela adesão a um programa do escopo do PIBID, programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior - Capes- através de sua Diretoria de Educação Básica Presencial), o qual tem se apresentado como bastante inovador e um agente capaz de promover alterações significativas nas condições em que se realiza a formação docente e de ampliar as possibilidades de diálogos entre a Universidade e as escolas de educação básica.

Santos (2008) em artigo intitulado “A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade”, evidencia que houve nas décadas de 1970 a 1990 um alargamento do fosso entre o saber acadêmico e o saber

¹ Possuindo uma longa trajetória e vasta experiência na formação de professores, a PUC Minas também tem vivenciado os efeitos dos processos de rejeição da profissão pelas novas gerações, com uma crescente diminuição da procura e elevação dos índices de evasão de alunos de cursos de licenciatura. Embora alguns cursos – como a Engenharia, por exemplo-, tenham tido, no último Vestibular, aumento significativo na procura por vaga – cerca de 50% – as licenciaturas continuam em curva descendente na relação candidato/vaga.

² O Projeto Escola Integrada consiste numa parceria entre a PUC Minas e a Prefeitura de Belo Horizonte (SMED), na qual universitários vão para as escolas oferecer “oficinas” de diversos tipos, como “Meio ambiente e cidadania”, “Teatro”, “Esportes e Lazer”, “Matemática Lúdica”, “Língua e Literatura”, “Informática”, etc. Os alunos do ensino fundamental (1º a 3º ciclos, com faixa etária variando entre 6 a 14 anos) permanecem nas escolas no contraturno, recebendo alimentação adequada, orientação para o para casa (acompanhamento pedagógico) e as oficinas (atividades práticas). Os extensionistas, por sua vez, recebem uma bolsa mensal e têm asseguradas 4 horas semanais de orientação por um professor do seu curso, na universidade, para realizar atividades de planejamento e avaliação das oficinas. Trata-se de outra forma de integração entre a universidade e as escolas da educação básica.

escolarizado, o qual precisa ser superado, sob pena de, cada vez mais, a universidade perder sua legitimidade. Uma das formas de reverter esse afastamento encontrar-se-ia, segundo ele, na adoção das seguintes medidas: 1) valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2) reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e formação acadêmica; 3) colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação; 4) criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino.

O Pibid PUC Minas é um programa cuja consecução vai ao encontro da maioria das diretrizes acima. Procura-se, ao máximo possível, envolver os diferentes sujeitos participantes na universidade e na escola básica tanto nos debates quanto nas deliberações relativas ao desenvolvimento do programa, tornando-os parceiros da gestão e implementação do mesmo.³ Envolve, também, diferentes parceiros das escolas conveniadas – diretores, supervisores, orientadores e coordenadores pedagógicos, demais professores das escolas – em todas as etapas do programa.

O objetivo primordial do Pibid é o de melhorar a formação inicial dos futuros professores, através de sua inserção – e imersão – no cotidiano das escolas de educação básica. Pressupomos que o contato sistemático desses estudantes com os diversos educadores que ali atuam precisa ser pautado por uma postura de acolhimento e de coparticipação na formação dos jovens professores. Diferentemente do estágio curricular obrigatório, no qual os graduandos têm mínima autonomia, as ações concorrem para que os “pibidianos” passem a integrar a equipe da escola nas respectivas áreas de atuação, sob supervisão de um professor experiente.

Ao valorizarmos (e ressignificarmos) os processos formativos ocorridos no interior das escolas, através da inserção dos licenciandos em seu cotidiano e da mobilização dos professores supervisores como seus coformadores⁴, o programa proporciona-lhes participação em experiências metodológicas (por exemplo, a montagem de instrumentos de avaliação a partir do banco de itens da SEE-MG, o planejamento e avaliação de apresentação de trabalhos em grupos, etc), tecnológicas (criação de blogs, de aulas experimentais em laboratórios, etc) e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Sem comungar com a ideia de docência como “dom” ou “vocação”, são selecionados, como supervisores, professores que se reconheçam e sejam reconhecidos por seus pares como “bons exemplos” de profissionais, o que implica reunir dois elementos que foram alvo de acirrados debates em nosso país durante os anos 1980: competência humana e técnica e compromisso político.

Machado (2000), analisando o perfil necessário aos futuros ingressantes no magistério, aponta seis critérios indispensáveis:

- a cidadania, entendida não como uma mera inserção social em um projeto coletivo; independente dos desejos do sujeito, mas como a construção de instrumentos de articulação entre os projetos individuais e coletivos;
- o profissionalismo, como um instrumento de mediação entre as esferas do público e do privado nas relações de trabalho;
- a tolerância, como um exercício ativo do reconhecimento do outro, que não busco traduzir em minha língua, mas com a de quem quero me comunicar;
- a integridade, como uma garantia de abertura na negociação dos princípios e de proximidade entre o discurso e a ação;
- o equilíbrio entre os projetos de transformação e os valores a serem con-

³ O Pibid PUC Minas foi implantado em setembro de 2010 e conta com a participação de 100 estudantes dos cursos de licenciatura plena em Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Letras e Matemática (20 bolsistas de iniciação à docência de cada um desses cursos); 19 professores (bolsistas de supervisão), que atuam em cinco escolas da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais (escolas conveniadas); cinco coordenadores de área e uma coordenação institucional (professores do quadro efetivo da PUC Minas).

⁴ Como bolsistas, tanto os professores supervisores quanto os graduandos assumem o compromisso de destinar o mínimo de 8 horas semanais ao desenvolvimentos de atividades no interior das escolas e atividades de formação caracterizadas por discussões, leituras, grupos de estudos, reuniões de planejamento e avaliação do trabalho, etc. A seleção dos professores supervisores de campo se pautou em critérios objetivos, amplamente divulgados em edital: poderiam integrar a equipe docentes que, a despeito das difíceis condições de trabalho que quase sempre enfrentam em seu cotidiano, reconhecem o seu papel social e apostam no potencial transformador de suas ações pedagógicas.

servados; - e a personalidade, como a exigência de que a Educação tenha no centro de suas atenções o desenvolvimento integral do ser humano, da diversidade de projetos pessoais de existência. (p. 19).

Não mais é possível compreender o profissionalismo exclusivamente como a competência técnica, tão em voga na década de 1970. A própria noção de cidadania, numa perspectiva mais ampla, pressupõe o formador e o aprendiz numa situação concreta de protagonismo e personalidade.

3 A construção de uma identidade docente a partir do PIBID

O tempo de permanência no Pibid reveste-se de um caráter de construção de autonomia, de contextualização de aprendizagens teóricas e, sobretudo, de vivência de uma situação pedagógica “incubadora” de novos valores pedagógicos. Desta forma, os investimentos formativos no Pibid PUC Minas têm se voltado a: a) pensar a escola a partir de seus sujeitos, tempos e espaços; b) compreender os processos de seleção e organização curricular (a partir de estudos sobre o CBC – Currículo Básico Comum da rede estadual de Minas Gerais); c) compreender a adolescência e juventude como idades de formação com características próprias e marcadas por sua inserção sociocultural; d) refletir sobre a relação com o conhecimento pela perspectiva da complexidade e dos diálogos interdisciplinares.

Em relação à complexidade, aqui considerada nos termos de Edgar Morin como algo íntegro, como uma trama feita de diversos fios entretecidos, temos tentado ajudar os futuros docentes a “ler” a realidade – a explícita e a latente (simbólica) – nas relações interpessoais e burocráticas das escolas, a analisar aspectos curriculares e suas implicações, a interpretar de forma mais clara a teia que se delineia no âmbito das escolas públicas em que se encontram. Tais reflexões se tornam possíveis a partir daquilo que trazem para compartilhar em nossos encontros quinzenais: suas falas, observações, frustrações e seusanseios. Com isso, simultaneamente, busca-se fomentar a criação de um vínculo entre os futuros licenciados e as salas de aula da rede pública e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação destas aprendizes.

Pietri (2010), analisando a curricularização de uma disciplina específica (Língua Portuguesa), ao longo dos dois últimos séculos, afirma que é preciso problematizar-se “as considerações quanto à identidade da disciplina, à sua inserção curricular e à sua função pedagógica”, ressaltando que

O espaço e o tempo da escola são então considerados em sua complexidade, e novos materiais apresentam-se ao analista para a compreensão dos processos de emergência e desenvolvimento das disciplinas. Tomadas em sua dimensão social e histórica, as disciplinas curriculares são compreendidas não apenas como instâncias de transposição didática de conhecimentos produzidos pelas ciências de referência (Chevallard, 1985), mas como campo autônomo em que concorrem agentes e elementos internos e externos e em que não apenas se reproduzem ou divulgam ideias, em que se produzem saberes e práticas próprios, que compõem a cultura escolar (Chervel, 1990). (PIETRI, 2010, p.71).

O foco de atuação dos “pibidianos” tem sido a análise e construção de proposições em torno dos processos pedagógicos, tanto aqueles que dizem respeito às especificidades das áreas de conhecimento quanto aqueles que se referem às possibilidades de diálogos interdisciplinares e ao enfrentamento de questões educativas mais amplas, reconhecendo a escola – com seus sujeitos e sua cultura própria – como uni-

dade integrada, espaço sociocultural a ser mais bem compreendido e transformado.

Assim, a organização de equipes⁵ e as atividades desenvolvidas no interior das escolas se pautam pela alternância entre o trabalho por áreas de conhecimento e o trabalho integrado, empreendido a partir do diálogo entre diferentes áreas e também a partir de ações formativas que envolvem o coletivo de educadores e não se restringem a campos disciplinares específicos. Tudo isso a partir da consideração de demandas e necessidades identificadas por meio de um “diagnóstico da realidade escolar” e traduzidas por um “plano de trabalho” elaborado de forma coletiva.

A busca de articulação do trabalho sob o eixo da inter/transdisciplinaridade visa à promoção de estratégias pedagógicas mais consistentes e atrativas para os alunos da educação básica, num processo de elaboração de novas ideias e práticas pedagógicas, em que os “pibidianos” tornam-se protagonistas, capazes de contextualizar e problematizar uma situação concreta; avaliar possíveis soluções; tomar decisões desenvolver sua autonomia. Ao lidar com problemas cuja solução envolve a participação de saberes das diferentes áreas do currículo escolar, objetiva-se a identificação e superação de problemas que emperram o processo de ensino e aprendizagem nas áreas específicas.

A opção pela coordenação colegiada (envolvendo as coordenações de área e institucional) também é parte dos esforços e das estratégias para viabilizar as diretrizes estabelecidas. Dessa forma, a gestão do projeto tem se caracterizado pelo investimento em encontros, discussões e ações que dizem respeito a cada área específica, alternando-se com atividades e debates concernentes às áreas de uma mesma escola e aqueles que englobam todos os grupos participantes.

4 As contribuições de diferentes campos disciplinares para a resignificação de processos pedagógicos

De modo geral, os bolsistas começaram sua atuação nas escolas públicas pela tentativa de delimitar respostas a questões cruciais como: como e por que ensinar tal disciplina? O aluno está motivado a aprender? E o professor, está motivado a ensinar? Qual a importância do que é ensinado/aprendido em sala de aula no cotidiano? Como avaliar de forma adequada sem emprestar a esse momento o caráter de “pressão” que é gerado pelas tradicionais provas?

As atividades desenvolvidas atualmente pelos “pibidianos” vão desde a observação da realidade escolar (salas de aula, outros espaços escolares e do entorno da escola) às;

- a) realizações de oficinas por área de conhecimento e interdisciplinares;
- b) atividades de regência em sala de aula e outros ambientes educativos (disponibilizados pela escola ou “criados” pelos bolsistas, como os “laboratórios móveis” de Física e Biologia, para aulas práticas);
- c) atividades de docência compartilhada entre alunos bolsistas de áreas distintas;
- d) intervenções pedagógicas junto a grupos de alunos e a alunos, individualmente, em questões específicas (monitorias para superação da defasagem em Matemática, que compromete o desempenho dos alunos na Física, por exemplo);
- e) participações em fóruns e atividades escolares, tais como Conselhos de classe, reuniões de pais, assembleias da comunidade escolar, reuniões de professores, Feira de Cultura, atividades esportivas e outras previstas pelo calendário escolar;

⁵ No âmbito do programa, são constituídas diferentes equipes ou “coletivos de trabalho”. Assim além das equipes que se organizam por áreas de conhecimento, sob orientação do coordenador de área, em cada escola há equipes de trabalho formadas por graduandos, professores supervisores e um dos coordenadores de área da PUC Minas, que, nesse caso, assume o papel de coordenador da escola. Os encontros de bolsistas são organizados a partir desses diferentes coletivos, tanto os encontros quinzenais que acontecem nas dependências da PUC Minas quanto aqueles que ocorrem no interior das escolas, muitas vezes com a presença do coordenador da universidade. A rotina semanal de encontros e interações entre estudantes e professores supervisores, no interior de cada escola, também busca traduzir as diretrizes e objetivos estabelecidos.

- f) elaborações de materiais didáticos ou de metodologias inovadoras, sob a orientação do professor supervisor (incluindo-se a criação e/ou adaptação de jogos para o ensino de tópicos específicos do programa do ensino médio);
- g) organizações e montagens de espaços educativos escolares, tais como biblioteca, salas ambiente, espaços lúdicos;
- h) promoções de atividades variadas, como gincanas, campeonatos, olimpíadas de conhecimento, atividades comemorativas, entre muitas outras atividades.

Com o objetivo de potencializar o processo de ensino e aprendizagem das diversas disciplinas, os bolsistas têm buscado pesquisar e ampliar o uso de recursos alternativos na elaboração das práticas de ensino. Pode-se afirmar que a prioridade do grupo de "pibidianos" tem sido o de estabelecer conexões entre o conteúdo programático estabelecido pela Resolução nº 666 (CBC, da SEE/MG) e situações do cotidiano do aluno da educação básica. Por meio de excursões, visitas técnicas e outras estratégias, visam a introduzir um componente mais lúdico e facilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos didatizados e constantes do currículo escolar.

Buscando contextualizar a prática docente, considerando tanto aspectos internos quanto externos, os "pibidianos" da Filosofia, por exemplo, têm compartilhado com o grupo o desafio adicional que, neste momento, tem-se apresentado aos docentes: fortalecer o estatuto legal recém-conquistado pela disciplina – somente em 2008 ela passa a ser obrigatória na educação básica (Ensino Médio), mesmo assim com pequena carga horária – em favor do seu objetivo mais amplo de "dar oportunidade aos jovens de serem sujeitos de sua própria história". As discussões e reuniões de estudo do grupo da área têm ressaltado a crença de que "educar na/para a cidadania" são equivalentes e, portanto, deve haver coerência entre objetivos da disciplina e sua forma de apresentação; portanto, é preciso democratizar o acesso a este saber historicamente elitizado, sem descaracterizá-lo e um dos investimentos dos graduandos tem sido em buscar uma metodologia apropriada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Não se pode pensar em cidadania, por outro lado, sem o investimento no domínio adequado da língua materna, na língua como instrumento de interação social e de instrumento para aprendizagem das demais disciplinas. O diagnóstico inicial realizado evidenciou uma defasagem sensível em termos de competências leitoras e de escrita por parte dos ingressantes no ensino médio. Os "pibidianos" da área de Letras, independentemente da escola em que atuam, têm buscado aliar desejo e necessidade, concentrando atividades que trabalhem a importância da língua, as nuances da linguagem, ressaltando aspectos como a relevância da adequação à situação comunicativa. Buscam tornar não só dinâmicas e atraentes as oficinas, por meio do recurso à arte (fotos, músicas, etc), mas pelas discussões – com contribuições dos alunos na indicação de temas e fontes de consultas (como a internet, livros de arte, etc) – que enriquecem o processo. Nota-se a necessidade de que os estudantes se tornem leitores proficientes dos diversos gêneros textuais com que se deparam cotidianamente; e, ao se prepararem para o ensino dessas competências, inevitavelmente, os bolsistas têm observado uma melhora em suas próprias competências de leitura e de escrita.

Em consonância com o que preconiza Morin, em relação ao pensamento complexo, a experiência da área de Matemática é emblemática: têm-se dedicado a estudar "a formação matemática do professor" (em livros e artigos sobre o tema), e a discutir como e em que medida os professores bolsistas do PIBID "transferem" e "recontextualizam" o conhecimento matemático em suas práticas educativas no Ensino Médio. Teceram um paralelo entre a "matemática escolar" e a "matemática acadêmica", a fim de mapearem o conjunto de conhecimentos, habilidades e competências dos profes-

sores investigados associados diretamente às atividades em sala de aula. Em síntese, verificaram que a matemática acadêmica se prende aos saberes que dotam o professor de competências para o saber fazer (ou seja, saber ensinar) e vinculam-se à noção de erro como contradição a algo estabelecido. Já a matemática escolar tem uma perspectiva pedagógica que busca, com base em pesquisas sobre o ato de aprendizagem, fomentar a assimilação de conceitos, técnicas e processos matemáticos. Considerando o CBC como parâmetro, nota-se que a didatização do saber científico previsto remete à adoção de um conjunto de práticas e atitudes por parte do docente, como a seleção, ordenação e adaptação dos conteúdos conforme o nível de maturidade da turma a que se destina. Esse rico processo de análise encontra-se em andamento, mas já nos permite antever como as questões de planejamento, execução e avaliação são inerentes à práxis docente, devendo ser alvo de constantes análises. O compartilhamento desses saberes entre os participantes do Pibid PUC Minas tem sido bastante enriquecedor, permitindo um real amadurecimento dos futuros docentes.⁶

Tanto numa perspectiva quanto na outra (de área x de escola), nota-se o desafio que é trabalhar em equipe, a dificuldade de o profissional enxergar-se de forma realística em suas fragilidades e forças e, abrindo mão de um espaço de conforto e de (pseudo)segurança, discutir junto e assumir postura de escuta e respeito ao posicionamento do outro, bem como de buscar coletivamente soluções para problemas que são de todos da equipe pedagógica.

5 Considerações finais

O PIBID PUC Minas tem investido na constituição de sua identidade, buscando, em todas as áreas, construir uma metodologia mais significativa e exequível, capaz de dar conta dos desafios que se colocam hoje para a educação pública brasileira. Ainda que, em educação seja tão difícil mensurar impactos de certas ações, percebe-se que certas estratégias adotadas no âmbito do Pibid têm produzido resultados bastante positivos. Embora não tenhamos, ainda, instrumentos sistematizados de avaliação dos impactos do programa, já podemos perceber, por meio do contato cotidiano com os bolsistas, algumas transformações e conquistas rumo à valorização do magistério e à perspectiva de permanência dos jovens licenciandos na profissão. Muitos deles já manifestam uma mudança de postura e relatam seu processo de descoberta de aspectos da docência antes não percebidos, demonstrando um interesse renovado pela profissão.

Vários esforços têm sido envidados para o fortalecimento das parcerias com as escolas conveniadas e para a construção de uma relação de confiança e o estabelecimento de diálogos entre a Universidade e os profissionais que atuam nessas instituições. Em nossos encontros, algumas conquistas começam a se evidenciar, como por exemplo: a percepção, por parte dos licenciandos, de que estão vivenciando um processo de formação diferenciada, que começa a tornar-se referência dentro dos cursos e, inclusive, chamar a atenção de outros estudantes que ainda não participam do programa; a formação continuada em serviço para os professores supervisores e coordenadores; a constituição de um espaço para dissensos e divergências, para o exercício da argumentação e negociações, a permissão de "errar" e recomeçar, refazer percursos. Por outro lado, têm sido fatores dificultadores: os inevitáveis desafios do trabalho coletivo (administrar as relações, os conflitos, os desencontros de expectativas); os problemas representados por aspectos exógenos, como a interrupção provocada pela greve de professores da rede estadual, por mais de 100 dias, que gerou reflexos no andamento dos trabalhos escolares; as interrupções e recomeços com a rotina de saída

⁶O fruto deste processo de "maturação pedagógica" é avaliado, de forma mais sistemática, ao final de cada semestre, nos seminários de apresentação de trabalhos em que, além de palestras com profissionais de reconhecida relevância na área da educação, os "pibidianos" são os protagonistas e mostram os resultados obtidos até então. Além disso, encontra-se em execução uma publicação com artigos acadêmicos destes bolsistas, em parceria com os professores supervisores, sistematizando o trabalho desenvolvido.

e entrada de novos bolsistas (essa situação é emblemática do que ocorre também em muitas escolas públicas, em que há grande rotatividade de professores); o descompasso entre os tempos pedagógicos e os tempos burocrático-administrativos.

Temos, ainda, lidado com inúmeros dilemas. Um programa dessa natureza exige de todos um árduo exercício de diálogos e negociações, de escuta e argumentação, de aprender de fato a colocar-se no lugar do outro, a ser propositivo e, ao mesmo tempo, respeitoso diante de diferentes ritmos e em meio a distintas concepções de mundo, de educação e de relação pedagógica. Assumindo nossa ininterrupta formação como educadores – tanto os jovens licenciandos quanto os professores experientes –, nos comprometemos com um processo que nos exige atenção e cuidado, como seres humanos e como profissionais da educação, a diferentes dimensões de nossa formação e atuação, sendo fundamental articular e equilibrar as dimensões política, ética, científica, estética e afetiva, entre outras. Além das questões formativas mais amplas, que têm sido pontos de referência e inquietação no desenvolvimento do PIBID, nos deparamos também com os desafios e dificuldades de ordem prático-administrativa.

“Projetos são sustentados por uma arquitetura de valores”, conforme Machado (2000, p.18). E no caso do magistério, urge que se reveja o cenário. Para reconquistar a confiança e renovar o interesse das novas gerações por este ofício tão relevante, temos, ainda, um longo caminho a percorrer, o qual inclui, necessariamente, um investimento maciço e sistemático na formação e nas condições de trabalho dos professores que atuam na educação básica, passando pela elaboração de políticas de valorização do magistério e de melhoria da materialidade das escolas. E inclui, necessariamente, uma priorização radical da educação nos investimentos públicos e uma compreensão de que os professores são peça-chave nesse processo...

Abstract

This article presents a reflective account of teachers' initial and ongoing training experience, developed under the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships - PIBID PUC Minas, promoted by CAPES through its Directory of Presential Basic Education. Its objective is to show some of the strategies and dilemmas that emerge while investing on building efficient “dialogues between the university and the basic education schools regarding the education of teachers” – a phrase that identifies the project presented here. This paper addresses some of the challenges and accomplishments of a training process conceived from the systematic dialogue between academic production and teaching experience as well as between the specificities of each area of knowledge and the complexity of the interdisciplinary work and, also, between different concepts and educational practices, enabling the emergence of new knowledge and propositions, revealing a universe of possibilities on what to know and what to do in order to improve teachers' education processes and the quality of basic education in Brazil.

Keywords: Teachers' training experience. Public policies. Dialogues between university and basic education.

Referências

CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *In: Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannônica, , p. 177-229, 1990. n. 2.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um Tesouro a Descobrir. Disponível em: <unesdoc.unesco.org> Acesso em: 11 nov. 2011.

MACHADO, Nilson José. **Educação**: seis propostas para o próximo milênio. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatorios/educacao>. Acesso em: 11 nov. 2011.

MINAS GERAIS. **Resolução Nº 666, de 26 de maio de 2011**. Disponível em: <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D306C008A013070B6DE32197F/res_666_2011.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2011.

PIETRI, Emerson de. Sobre a Constituição da Disciplina Curricular de Língua Portuguesa. **Revista brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 70-83, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa.

ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no Século XXI**: para uma Universidade Nova. São Paulo: Cortês 2008. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf> Acesso em 20 ago. 2011.

SANTOS, Lorene dos. **Relatório de Atividades PIBID PUC Minas 2010-2011**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.