

Capítulo 5

O Pibid-FAE/UFMG e os processos de significação da prática docente

The Pibid-FAE/UFMG and signifying processes of teaching practice

El Pibid-FAE/UFMG y los procesos de significación de la práctica docente

Míria Gomes de Oliveira, doutora em Estudos Linguísticos pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Endereço: Rua Cabo Verde, 297/102 – Cruzeiro. CEP: 30360-240 – Belo Horizonte, MG. Telefone: (31) 3409-6343. E-mail: miriagomes@hotmail.com.

Resumo

O texto discute o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Minas Gerais (Pibid-FAE/UFMG), com o intuito de apresentar seus objetivos, suas ações e seus desafios. Para isso, apontamos os aspectos que fazem do Pibid um programa inédito no cenário educacional brasileiro e discutimos inovações educacionais. A partir do conceito de dialogismo e de atos de escrita, analisamos os processos de significação da prática pedagógica nos relatórios anuais de coordenadores, supervisores e licenciandos do Pibid-FAE/UFMG.

Palavras-chave: Política de Formação Inicial de Professores. Dialogismo. Atos de Escrita.

Abstract

The text discusses the Institutional Scholarship Program for Teacher Initiation developed at Federal University of Minas Gerais –

Pibid-FAE/UFMG, with the aim of presenting its objectives, actions and challenges. To accomplish this end, the aspects which make the program singular in the Brazilian contemporary educational context are pointed out and educational innovations are discussed. Based upon the concept of *dialogism* and of *writing acts*, an analysis is made of processes for the signification of teaching practice through a study of the annual reports presented by the coordinators, supervisors and teacher educators who participate in the PIBID-FAE/UFMG.

Keywords: Teacher Education Policies. Dialogism. Writing Acts.

Resumen

El texto analiza el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia de la Universidad Federal de Minas Gerais (Pibid-FAE/UFMG), con el objetivo de presentar sus objetivos, sus acciones y sus retos. Para ello, señalamos los aspectos que hacen de Pibid un programa sin precedentes en el escenario educativo brasileño y discutimos innovaciones educativas. Desde el concepto de diálogo y de los actos de la escritura, analizamos los procesos de significación de la práctica pedagógica en los informes anuales de coordinadores, supervisores y licenciados de Pibid-FAE/UFMG.

Palabras clave: Política de Formación Inicial de Profesores. Diálogo. Actos de Escritura.

Introdução

Neste artigo, discutiremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Pibid-FAE/UFMG), com o intuito de apontar os objetivos e o funcionamento do programa ao longo dos dois primeiros anos de seu funcionamento.

Para isso, apresentaremos os diferentes aspectos que fazem do Pibid um programa inédito de formação inicial de professores dentro do cenário educacional brasileiro atual. A seguir, apontaremos a organização do programa e nosso envolvimento com a docência no ensino médio.

Baseando-nos nos conceitos de dialogismo (BAKHTIN, 1988; 1997) e de atos de escrita (SEARLE, 1995; OLIVEIRA, 2009), bem como em estudos sobre inovações educacionais (GUIJARRO; RAIMONDI, 2000; KRAWCZYK; CAMPOS; HADDAD, 2000), demonstraremos os processos de significação da prática docente retratados nos relatórios anuais de coordenadores, supervisores e licenciandos do Pibid-FAE/UFMG para, então, tecermos as considerações finais.

O caráter inédito do Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Pibid-FAE/UFMG) foi criado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em outubro de 2008, sendo um dos programas pioneiros do Edital Capes/DEB-Pibid de 2007. Desde então, nossa experiência nos leva a apontar e defender interações e ações que fazem do Pibid um programa inédito na política de formação docente brasileira.

Primeiramente, o programa deu início a um diálogo direto entre a Capes, instituições de nível superior e escolas da educação básica com uma intensidade sem precedentes. Seja na discussão acerca da configuração inicial dos programas, seja no atendimento das especificidades que marcam diferentes demandas educacionais de um país de dimensões continentais como o Brasil, o Pibid inaugurou uma interlocução efetiva entre aquelas instituições.

Conseqüentemente, uma nova forma de interação foi sendo estabelecida entre as instituições de nível superior que integram o programa, por meio de fóruns virtuais e em encontros acadêmicos. Essas interações abriram espaço para a troca de experiências em nível nacional, deixando transparecer diferentes propostas para a formação docente de cada universidade. Além disso, a parte administrativa exige um aprendizado compartilhado entre as coordenações institucionais, principalmente na prestação de contas de verba pública.

Outro caráter inédito do Pibid é a viabilização de encontros sistemáticos entre professores universitários, licenciandos em formação

inicial e professores-supervisores de escolas públicas da educação básica com o objetivo de discutir e promover práticas pedagógicas inovadoras em processos de aprendizagem significativos. Com o apoio financeiro de verba de custeio e de bolsas para todos os sujeitos envolvidos, o Pibid media e torna possível a cooperação entre universidade e escolas públicas visando à formação docente inicial.

Na verdade, nos encontros semanais do Pibid-FAE/UFMG, temos notado que o objetivo maior de formação inicial de professores tem sido alcançado em meio a dois outros processos que também são condições para uma educação básica de qualidade para todos: a busca e efetivação de metodologias de ensino diferenciadas e a formação continuada de professores, conforme demonstraremos a seguir.

O Pibid-FAE/UFMG e uma nova configuração do trabalho de formação docente

Sob minha coordenação institucional desde outubro de 2008, o Pibid-FAE/UFMG envolveu, inicialmente, as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática em quatro escolas estaduais de ensino médio (EM) de Belo Horizonte. Nosso corpus é constituído pelos relatórios dos 60 integrantes do programa, ao final do ano de 2009.

A partir do ano de 2010, o programa foi ampliado para as áreas de Pedagogia, Artes, Sociologia, Geografia, História e Educação Infantil, além de projetos específicos para os cursos de Licenciatura do Campo e Educação Indígena.

Ao todo, o programa é constituído por:

- Uma coordenadora geral, professora da FAE/UFMG e responsável pela gestão administrativa, pelo contato com as escolas e pela discussão de temáticas educacionais pertinentes ao programa, como, por exemplo, a promoção do debate sobre o ensino médio e a articulação de projetos transdisciplinares;
- 40 supervisores, professores das Escolas da Educação Básica (EEB), responsáveis pela articulação dos projetos específicos

- e coletivos e pelo acolhimento e pela supervisão dos licenciandos entre os demais professores de suas respectivas disciplinas;
- 12 coordenadores de área, professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, diretamente envolvidos com disciplinas voltadas para a prática de ensino e formação de professores. Semanalmente, os coordenadores de área reúnem-se com os supervisores e bolsistas para o planejamento conjunto e a discussão de ações específicas de área, bem como projetos transdisciplinares; e
 - 197 licenciandos. Entre as formas de atuação dos licenciandos, destacamos: a observação participante na escola; a participação nas reuniões semanais com coordenadores e supervisores; as atividades de estudo sobre temas educacionais; a atuação na regência de aulas; a efetiva participação no desenvolvimento de projetos temáticos transdisciplinares; as oficinas; as monitorias; a produção de material didático; as contribuições na manutenção da página virtual do programa; a participação em eventos acadêmicos, registros de campo etc.

Nosso principal objetivo é o intercâmbio e a cooperação entre a universidade e as escolas públicas de educação básica de Belo Horizonte, visando à formação docente, inicial e continuada. Destacamos ainda nossos objetivos de aprofundar a formação de professores por meio de docência, participação em projetos temáticos, monitorias, oficinas nas escolas de educação básica; gerar oportunidades de formação crítico-reflexiva dos licenciandos para que viabilizem o compromisso com a realidade social da universidade pública; programar ações que viabilizem a troca de conhecimentos construídos na universidade e nas escolas de educação básica pública; possibilitar situações de valorização da escola básica pública; aprofundar a formação por meio da ação efetiva na docência e em projetos inovadores na escola; reconhecer a escola pública como campo privilegiado de formação docente por possibilitar ao licenciando uma compreensão mais profunda da realidade brasileira; propiciar ao licenciando a vivência no cotidiano da escola pública, de forma a permitir a reflexão sobre as múltiplas questões da educação, preparando-o para o exercício pleno do magistério.

Com a inserção das novas áreas, nossa intenção é consolidar práticas transdisciplinares. De fato, ao longo de 2009, o diálogo entre

¹ Um incentivo importante ao nosso programa foi a premiação de melhor trabalho de licenciaturas e menção honrosa na mostra XV UFMG Jovem, que é realizada juntamente à Feira de Ciências do estado de Minas Gerais. Nesse evento, que conta com a visitação de aproximadamente seis mil alunos da educação básica, além da apresentação e divulgação do programa, oferecemos oficinas com atividades integradas entre as quatro áreas do Edital 2007.

as áreas foi um dos objetivos que sempre esteve em nossas pautas. Apesar de cientes de que temos muito por construir, pudemos notar o sucesso e a aceitação das atividades realizadas em meio a conflitos profícuos à construção de uma concepção dialogada de formação de professores¹.

No Pibid-FAE/UFMG, as práticas pedagógicas das áreas são pensadas a partir de duas ações pedagógicas básicas que se interligam:

1. Discussões sobre o planejamento do professor supervisor de cada área. Essas discussões visam conhecer as demandas específicas de cada escola conveniada. A metodologia empregada tem como referência o planejamento do supervisor e o desenvolvimento de ações coletivas, por meio de projetos temáticos. Eles possibilitam contemplar a complexidade de fatores subjetivos e sociais, bem como fatores políticos e éticos, que constituem os processos interativos de construção e partilha de conhecimento nos espaços educativos; e
2. Reflexões orientadas por diferentes referenciais teóricos do campo educacional. No Pibid-FAE/UFMG, as áreas desenvolvem pesquisas voltadas para a prática pedagógica a partir de diferentes campos teóricos, entre as quais citamos inicialmente: a abordagem reflexiva de formação inicial e continuada de professores; a perspectiva discursiva e dialógica do processo de ensino/aprendizagem; e ainda orientações do campo da pesquisa ação. A metodologia de projetos temáticos de ensino baliza nossa busca por ações pedagógicas coletivas em uma abordagem transdisciplinar.

Certamente, outras estratégias são acionadas pelas áreas, na medida em que a realidade cotidiana das escolas e da universidade demanda outras ações, como a participação em eventos acadêmicos, mostras ou feiras interativas em EEB.

Do ponto de vista da coordenação geral, temos percebido que o diálogo entre escolas e universidade cria novos percursos de formação docente inicial e continuada e promove a troca de estratégias de aquisição/produção do conhecimento que não podem ser desenvolvidas sem voltarmos nossa atenção ao cenário inovador do sistema educacional brasileiro atual.

Em nosso entendimento, propostas de inovação não entram em terrenos vazios, não substituem automaticamente o que existe ou acontece em determinado contexto educacional. Elas frequentemente acrescentam complexidade aos processos em andamento nas escolas, conforme descrito nos primeiros relatórios de coordenadores e supervisores. Tendo em vista essa complexidade, abordamos esses depoimentos em uma perspectiva discursiva de análise.

Ensino médio, linguagem e o Pibid-FAE/UFMG

De acordo com parecer do Ministério da Educação CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009), a universalização do ensino fundamental levou a uma nova configuração da realidade educacional no Brasil: a demanda pela universalização do EM. Assim como em relação à oferta de escolarização para crianças a partir de quatro anos, prevê-se um crescimento significativo para essa etapa da educação básica. Vale lembrar que, ao longo da história da educação brasileira, o EM tem se constituído como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento dos desafios estabelecidos pela sociedade moderna, em decorrência de sua natureza enquanto etapa intermediária entre o ensino fundamental e a educação superior e a particularidade de atender a adolescentes, jovens e adultos em suas diferentes expectativas frente à escolarização. Na verdade, o atendimento de uma demanda induzida do EM deixaria ver a real necessidade de investimento em políticas educacionais públicas no Brasil, tanto no que diz respeito à infraestrutura quanto à demanda de formação de profissionais da educação.

Visto de uma perspectiva inovadora, o EM, como etapa final da educação básica, deve configurar-se como um período de conclusão da escolarização de caráter geral, ou melhor, como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O parecer informa ainda que:

[...] a identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o Ensino Médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental (BRASIL, 2009, p.3, grifos do autor).

A ênfase da lei situa-se, portanto, na necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e no estabelecimento de princípios orientadores para a garantia de uma formação de qualidade, atenta às especificidades de cada contexto escolar. Nota-se o incentivo a formas alternativas de organização do trabalho escolar que se proponham e sejam capazes de atender aos diferentes anseios de estudantes jovens e adultos. Em última instância, a lei defende a participação desses sujeitos nos processos de construção de uma sociedade mais solidária e o reconhecimento de suas potencialidades no mundo competitivo do trabalho.

A necessidade de se repensar o EM no Brasil, em uma perspectiva renovadora, fica ainda mais explícita ao constataremos três características que, de acordo com Simões (2009), ainda marcam o EM no Brasil:

- baixa taxa de conclusão do curso (média inadmissível de 50%, que caracterizava o ensino fundamental quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/96);
- congelamento do processo de incorporação dos filhos de setores populares; e
- falta de sintonia entre políticas governamentais e dinâmicas predominantes nas escolas.

Um importante aprendizado, advindo das ideias e reformas em andamento há duas décadas neste País, é a concepção de políticas educacionais como processos de construção de sentido. Como demonstrado por Almandoz *et al.* (2006) e Oliveira (2005), as inovações

não se realizam como substituições automáticas determinadas por documentos oficiais. Elas realizam-se em redes de interações por meio de dispositivos que mediam a formulação de propostas governamentais e as práticas escolares. Essas redes são constituídas nas e por meio das práticas de linguagem cotidianas em diferentes contextos. A apropriação de uma política sempre transforma, reformula e excede o que recebe e é expressa por meio de diferentes significações e práticas sociais distintas. (ALMANDOZ *et al.*, 2006)

Partindo do pressuposto de que o diálogo entre universidade e escola pública é uma estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino na educação básica brasileira, o entendimento sobre os processos de significação e a produção de sentidos sobre a prática pedagógica permitem perceber o funcionamento de um programa de governo que tem como principal objetivo promover a formação docente inicial.

A partir do momento em que entendemos os processos de significação como construções históricas e sociais, a linguagem entra em jogo não apenas como uma razão comunicativa, mas como uma chave para a compreensão dos mecanismos de criação e inovação ideológicas ou da reprodução dos legados ideológicos do colonialismo, do imperialismo e da globalização.

Por isso, é no domínio da linguagem que os sinais de uma jornada teórica e política começam a emergir como parte de uma tentativa mais ampla de engajar o significado como forma de memória social, as instituições sociais como portadoras e legitimadoras de significados e as práticas sociais como espaços em que o significado é reinventado no corpo, no desejo e nas relações entre as diferentes subjetividades (ALVAREZ; DANIGNO; ESCOBAR, 2000).

A linguagem é condição para a ressignificação das práticas sociais, porque o reconhecimento do aspecto cultural, em sua dimensão política, dá-se na medida em que expressa, produz e comunica novos e velhos significados. Por meio da linguagem, é possível perceber como as relações entre política, educação e linguagem afloram por meio do pronunciamento dos sujeitos que, ao interagirem, constroem sentidos

e demonstram seus posicionamentos frente aos incentivos e às dificuldades na viabilização das propostas inovadoras do Pibid-FAE/UFMG.

Diante da complexidade de fatores subjetivos e sociais, bem como dos aspectos políticos e éticos descritos nos relatórios, assumimos a perspectiva discursiva de análise, entendendo a linguagem como internamente diversificada em todo e qualquer momento de sua existência histórica. A totalidade do mundo de objetos e ideias na linguagem representada é expressa por meio da diversidade social dos tipos de fala e da diferenciação assumida nas vozes individuais. Essa diversidade permite perceber marcas dialógicas, por meio da presença de várias vozes sociais em uma mesma enunciação e uma grande variedade de ligações e inter-relações estilísticas que dialogam entre si (BAKHTIN, 1988).

Para além da orientação de um discurso em relação a outro, tomamos o dialogismo como uma habilidade cognitiva que possibilita ao homem ser um ser social. No processo dialógico, como na vida, o contato entre seres humanos gera sempre uma terceira via, forjada na interação².

Se, por um lado, o conceito de dialogismo responde aos nossos anseios de analisar a dimensão sociopolítica do Pibid-FAE/UFMG, por outro lado, ao elegermos a modalidade escrita da linguagem, não poderemos deixar de levar em consideração os sentidos idiossincráticos produzidos por sujeitos que se engajam em práticas discursivas, possibilitados pela escrita, em sua amplitude e restrições.

A orientação dada aos integrantes do Pibid-FAE/UFMG buscou incentivar a expressão da visão crítica de cada autor diante da experiência vivida no programa, com vistas a garantir a liberdade da forma do relatório. Essa liberdade enriqueceu as análises e permitiu aos escritores reflexões que produziram sentidos únicos sobre a vivência de cada um.

As reflexões apresentadas na escrita do gênero relatório foram motivadas pela vivência real do contexto escolar. Com isso, tomamos a

² Em Oliveira (2010), discutimos a apropriação desse conceito por diferentes campos do conhecimento como um princípio filosófico transdisciplinar que orienta o posicionamento ético de pesquisas.

dimensão política como uma temática transversal do Pibid. Por isso, a escrita dos relatórios nos coloca diante do conceito de escrita apontado por Rancière (1995, p. 5-6), segundo o qual o ato de escrever é:

uma maneira de ocupar o sensível e de dar sentido a essa ocupação. Não é porque a escrita é o instrumento de poder ou a via reta do saber, em primeiro lugar, que ela é coisa política. Ela é coisa política porque seu gesto pertence à constituição estética da comunidade e se presta, acima de tudo, a alegorizar essa constituição... A “constituição estética” é a partilha do sensível que dá forma à comunidade, ou seja, como as pessoas de uma comunidade compartilham de uma mesma forma para se expressarem.

Para além de uma dimensão estritamente convencional da escrita, a partilha significa duas coisas: a participação em uma realidade comum e, inversamente, a visão do real expressa por meio do uso singular da escrita e a forma como cada um interfere no conjunto dessa realidade por meio da escrita. É, portanto, o modo como se determina no sensível de cada um a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes singulares. Antes de ser um sistema de formas convencionais, uma ordem política da divisão das ocupações se inscreve na dimensão do sensível de cada sujeito. Essa dimensão está relacionada aos modos do fazer, aos modos do ser e aos modos do dizer e encontra-se entre a ordem do visível e do dizível:

Uma política da escrita... é um núcleo de pensamento muito definido: é o que liga a superdeterminação do conceito de escrita ao pensamento da ligação comunitária. O conceito de escrita é político porque é passível de desdobramentos e disjunções essenciais. Escrever é o ato que, aparentemente, não pode ser realizado sem significar, ao mesmo tempo, aquilo que realiza: uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com os outros corpos com os quais ele forma uma comunidade (RANCIÈRE, 1995, p.7).

Ainda que possamos notar que a clareza da narrativa e das argumentações aponta para uma maior ou menor intimidade com a produção do texto escrito e notar, também, a presença de temáticas comuns (avaliação do programa, atividades desenvolvidas, envolvimento da escola, projetos transdisciplinares etc.), é importante reafirmar que

o recorte sobre a complexidade social e o trato com as palavras de cada educador levaram à produção de textos exclusivos. Podemos afirmar que, ao escreverem seus relatórios, nossos sujeitos engajam-se em atos de escrita sobre como refletir, julgar, propor, questionar, apontar, considerar, tirar conclusões. Esses atos de escrita traduzem a visão dos autores diante da experiência vivida no Pibid-FAE/UFMG.

Por meio desses atos, a dimensão política que orienta a própria razão de ser de um programa nacional de formação de professores e que embasa seu fundamento dialógico revela-se com maior intensidade, deixando ver a singularidade da percepção da realidade de cada um. A construção do texto escrito demonstra a expressão de seus posicionamentos, suas avaliações, suas escolhas e seus desejos e os processos sociais que moldam essa expressão na experiência vivenciada em sua integridade dialógica.

Diante disso, focaremos nossa análise em três atos de escrita que nos permitem perceber processos de (re)significação da prática, ainda que outros tantos atos de escrita pudessem ser apontados.

1. Atos de escrita que retratam visões sobre o programa: momentos em que os educadores posicionam-se criticamente e deixam perceber avanços e dificuldades do Pibid-FAE/UFMG. “[...] com essa experiência no Pibid observei que o que a gente ensina na sala de aula é muito pouco em relação ao que aprendemos na universidade” (licenciando). “A falta de articulação tem gerado entraves no processo de inovação do Pibid, pois, muitos professores acostumados a desenvolverem seus projetos em sua esfera de poder têm dificuldades de se articular com o colega” (coordenador).

Quando relembro minha graduação, realizada nesta mesma universidade, há poucos anos, sinto falta de uma parte prática mais abrangente e os estudantes participantes do Pibid estão tendo a oportunidade de complementar, verdadeiramente, sua formação acadêmica e se prepararem melhor para exercerem a profissão de professor (supervisor).

Tudo isso confirma a dificuldade de organização de projetos interdisciplinares, seja porque temos que articular lógicas disciplinares diferentes, lidar com pessoas diferentes, seja também porque a escola

tem funcionamento disciplinar. A tentativa foi válida e cremos que o desafio do projeto conjunto Pibid, geral ou por escola, permanece também para 2010 (coordenador).

Analisamos que a supervisão e a coordenação é uma situação muito especial e complexa, pois articula instituições diferenciadas, profissionais com costumes e trabalhos diferenciados, estudantes em formação e coordenação. Tudo isso, no entanto, é extremamente positivo diante da disposição do encontro, da troca, da elaboração ficando o conjunto todo bastante empenhado em desenvolver propostas positivas, seja na escola com os estudantes, seja na sala de aula na ação docente e com os licenciandos do Pibid. Tudo isso é também muito importante porque reflete a realidade, mostra que a prática tem tensões, pois não é simples, ao contrário, reveste-se de complexidade porque envolve múltiplos aspectos e sujeitos sociais. Assim sendo, temos aprendido muito com essa experiência (coordenador).

[...] é possível perceber a riqueza formativa do projeto Pibid que estabelece bolsas, institui coletivos, propõe uma ação articulada em escolas e universidade, proporciona a discussão e teorização da prática no ensino médio (coordenador).

2. Atos de escrita em que os educadores apontam os processos sociais que moldam a experiência vivenciada em sua dimensão político-dialógica.

A realidade social hoje pede uma articulação muito grande de disciplinas e esta cultura necessita ser amadurecida no seio da UFMG... os momentos de intercâmbio são pequenos e assaltados pela falta de tempo. O Professor tem que trabalhar em mais de uma escola para conseguir manter-se financeiramente. Se por um lado isto permite a convivência com realidades às vezes distintas, por outro gera falta de tempo para até mesmo pensar sobre a realidade vivenciada (coordenador).

Pretendíamos sanar um descontentamento geral das turmas que eram: “para que aprender tal conteúdo?”, “Onde aplicar?”. Assim explicamos o que são as sequências, como elas se aplicam no nosso dia-a-dia, e como elas surgiram... Fizemos algumas dinâmicas que tinham o intuito de contar mais com a participação e atenção dos estudantes, que acredito, foi o que aconteceu. Muitos alunos que não participavam das aulas se sentiram motivados e prestaram atenção (licenciando).

Optamos por uma perspectiva menos “intervencionista” e de mais articulação com os sujeitos da escola e o cotidiano escolar como um meio

de entrar, analisar e intervir em consonância com a escola, esperando ser esse um caminho profícuo para formar para a escola pública. Acreditamos que, desse modo, os estudantes possam aprender o que consideramos essencial para a profissão hoje: inserir-se e interpretar o contexto de trabalho docente, analisar as condições da prática (estrutura da escola, corpo docente, corpo discente, materialidade etc.), aprofundar no entendimento do conhecimento matemático escolar e planejar sua ação profissional (coordenador).

3. Atos de escrita que mostram intenções e propostas pedagógicas do professor: momentos do texto escrito em que, a partir da avaliação de fatores sociais e da formação acadêmica e prática, os sujeitos demonstram desejos, ações realizadas e por realizar. “Ainda não consegui assumir uma aula por completo, desde a parte didática até o controle dos estudantes. E é esse desafio que pretendo conseguir no próximo período” (licenciando).

A partir do mês de agosto, qualquer aluno que sentisse necessidade de freqüentar a monitoria para eliminar dúvidas ou melhorar a compreensão de algum conteúdo ministrado, poderia fazê-lo. Essa tomada de decisão foi bastante interessante, o número de participantes aumentou e a freqüência se manteve. Conseguimos com isso recuperar alguns alunos que já se encontravam em situação crítica (supervisor).

A maior dificuldade apresentada por ela ocorreu quando a mesma se colocou frente à turma para lecionar as aulas de Função Logarítmica. Ela dominava o conteúdo, mas começou um pouco nervosa, falando rápido, baixo e olhando para o quadro, fatos que geraram certa insatisfação dos alunos. Entretanto, à medida que ela se sentia mais segura e conseguia se impor mais para a turma, suas aulas foram melhorando e os alunos passaram a respeitá-la mais como professora. Além disso, no início, como os alunos ainda a viam como estagiária, houve um pouco de indisciplina na sala que, muitas vezes, só tinha fim quando eu chamava a atenção dos estudantes. Com o passar do tempo, a indisciplina foi diminuindo, mas devido ao desinteresse de alguns alunos, perdurou um pouco durante todo o ano (supervisor).

Os estudantes estagiários traziam seus relatos mostrando conhecimento das escolas, apresentando problemas que observavam e apresentando suas próprias ações. Em geral, a coordenação encaminhava os problemas aos professores supervisores, tanto de modo coletivo nas reuniões, quando era o caso, quanto de modo individual. As questões que foram trazidas pelos estagiários foram: a relação professor-aluno; metodologias

e conteúdos de ensino (em particular o ensino de análise combinatória e funções); dificuldades de aprendizagens (muitas discussões foram feitas sobre monitorias, recuperações e dependência, onde se procurou desenvolver projetos específicos por escola). Os cuidados maiores da coordenação se voltaram para os próprios estudantes estagiários, quando buscava nos relatos entender a lógica da escola, observar ao estudante essa dinâmica, apontar aspectos pessoais de sua ação (relacionados à voz, empostação, organização pessoal etc.) (coordenador).

Considerações finais

Ainda que o Pibid-FAE/UFMG esteja no início de seus trabalhos, apontamos a importância do diálogo universidade e escola pública como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino na educação básica e na universidade.

Como retratam os relatórios, a formação dos licenciados é permeada por situações reais vividas nas escolas, que situam o profissional em formação com a sua profissão. A tríade professor formador-professor de ensino médio-licenciandos permite uma discussão séria e envolvente, que se torna essencial na formação do professor tanto a inicial quanto a continuada.

A complexidade e riqueza vividas pelos integrantes do Pibid-FAE/UFMG no cotidiano escolar, retratadas nos relatórios anuais, nos permitem afirmar que, para além das escolhas lexicais (um processo ativo em si mesmo), ao escreverem, os sujeitos engajam-se em atos de escrita que deixam perceber a dimensão propriamente política do trabalho docente e as possibilidades de inovar práticas pedagógicas em processos dialógicos.

Os sentidos atribuídos à prática docente contribuem para o desenvolvimento do Pibid-FAE/UFMG e para a produção de conhecimento na universidade e nas escolas, na medida em que esses sentidos ajudam a compreender as singularidades e complexidades que constituem o programa.

Recebido em 29/08/2010

Recomendado pela Comissão em 13/07/2011

Aprovado em 05/10/2011

Referências bibliográficas

ALMANDOZ, M. R. *et al.* Gestão de inovações no ensino médio (Argentina/Brasil/Espanha). Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

BAKHTIN, M. Questões de Literatura e de Estética. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 11, de 30 de junho de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: 12 out. 2009.

GUIJARRO, R. B.; RAIMONDI, G. M. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2000.

KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Orgs.). O Cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, M. G. de. O Professor e a Polis: contradições discursivas de uma política de inclusão. 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. A perspectiva dos gêneros textuais e a identidade do professor em formação continuada refletidas nos atos de escrita do “Projeto de Ação”. In: CARDOSO, M. de F. C. G.; DALBEN, A. I. L. de F. (Orgs.). Formação Continuada de Docentes na Educação Básica: Construindo Parcerias. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Dialogism and Politics in Brazilian Academic Context: A Discursive Appropriation. Dialogisme: langue, discours. Montpellier, França: 2010.

RANCIÈRE, J. Políticas da escrita. São Paulo: Editora 34, 1995.

SEARLE, J. Intencionalidade: um ensaio em filosofia da mente. Trad. Julio Fisher e Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SIMÕES, A. Políticas Públicas para o Ensino Médio. In: SEMINÁRIO QUARTA NA PÓS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2009, Belo Horizonte.