CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

FORMAÇÃO DOCENTE, CONSTRUÇÃO DE SABERES E IDENTIDADES NO PIBID PUC MINAS: A VOZ DE PROFESSORES SUPERVISORES DE LETRAS

TEACHER TRAINING, CONSTRUCTION OF KNOWLEDGE AND IDENTITIES IN THE PIBID PUC MINAS: AT THE VOICE OF SUPERVISORY TEACHERS OF LANGUAGE AND LITERATURE

FORMACIÓN DOCENTE, CONSTRUCCIÓN DE SABERES E IDENTIDADES EN EL PIBID PUC MINAS: LA VOZ DE PROFESORES SUPERVISORES DE LETRAS

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros[1]

RESUMO
O Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID/CAPES) tem-se revelado importante política do governo brasileiro para inserir, de forma mais qualificada, jovens licenciandos e, paralelamente, fomentar a formação continuada de docentes já atuantes na rede pública. A interlocução entre ensino superior e educação básica e a construção, em alternância, de novos cenários de aprendizagem, em que os sujeitos se percebem pensantes, capazes de (re)construir sentidos, fazem com que conhecimentos formais tornem-se meio para o desenvolvimento de habilidades e competências. A realidade da escola pública é, simultaneamente, fonte (realização de diagnóstico), lócus das ações (execução de projetos por área e interdisciplinares), e espaço-fim a que os retornos periódicos concorrem para a reflexão sobre/a devolução de resultados obtidos. No caso específico em tela, a equipe de Letras (a partir da constatação das dificuldades nas competências de leitura/escrita por parte dos alunos da educação básica), tem promovido ações para aprimoramento de competências comunicativas dos envolvidos, utilizando diferentes possibilidades de ensino de Língua Portuguesa: vários subprojetos de intervenção já foram executados, sempre baseados na "leitura da realidade" e em estudos teóricos. Para fundamentar tais subprojetos, busca-se aporte teórico sobre gêneros (Bakhtin, 2003; Dionisio *et al*, 2010; Koch 2003, Costa Val, 2004), metodologia de ensino, entre outros temas relevantes. Neste artigo, apresentam-se, num pequeno recorte, os resultados de uma pesquisa qualitativa com os professores supervisores da área de Letras, que visa dimensionar os impactos da participação no Programa do ponto de vista de um de seus importantes atores: os professores supervisores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial e continuada de Professores da Educação Básica. Ensino de língua materna. Gêneros discursivos.

ABSTRACT
In the last decade, the Institutional Scholarship Program (PIBID / CAPES) has been an important strategy of the Brazilian government to encourage the more qualified insertion of young graduates and, at the same time, to encourage the continued formation of teachers already active in the public network.

[1] Professora do Departamento de Letras da PUC Minas. Coordenadora Adjunta do CESPUC (Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas). Coordenadora editorial da Revista Scripta e editora dos Cadernos CESPUC de Pesquisa, da Conecte-se! Revista Interdisciplinar e da Revista do ICH. Coordenadora de Gestão do PIBID PUC Minas.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Effective interlocution between higher education and basic education, the construction of new learning scenarios, in alternation, in which the subjects perceive themselves as thinking, able to (re)construct meanings, make formal knowledge become a means (not end) for the development of skills and competencies. The reality of the public school is simultaneously a source (diagnosis), a locus of actions (execution of projects by area and interdisciplinary), and space-end to which the periodic returns contribute to the reflection on / the return of results obtained. From the initial diagnosis, teams from the eleven participating areas plan and develop intervention activities. In the specific case on the screen, the Literature and Language team (based on the difficulties in reading / writing skills by students in basic education) has promoted actions to improve the communicative skills of those involved, using different possibilities of language teaching Portuguese: several intervention subprojects have already been executed, always based on "reality reading" and theoretical studies. In order to base these subprojects, a theoretical contribution on the genres (Bakhtin, 2003, Dionisio et al, 2010, Koch 2003, Costa Val, 2004), teaching methodology, among other relevant topics is sought. In this article, the results of a qualitative research with the teachers supervisors in the area of Language and Literature are presented in a small clipping, which aims to measure the impacts of participation in the Program from the point of view of one of its important actors: the supervisor teachers.

KEYWORDS: Initial and continuing training of Basic Education Teachers. Language and Literature teching. Discursive genres.

RESUMEN
El Programa Institucional de Becas de Incentivo a la Docencia (PIBID / CAPES) se ha revelado importante política del gobierno brasileño para insertar, de forma más cualificada, jóvenes licenciandos y, paralelamente, fomentar la formación continuada de docentes ya actuantes en la red pública. La interlocución entre enseñanza superior y educación básica y la construcción, en alternancia, de nuevos escenarios de aprendizaje, en que los sujetos se perciben pensantes, capaces de (re) construir sentidos, hacen que los conocimientos formales se conviertan en medio para el desarrollo de habilidades y competencias. La realidad de la escuela pública es, al mismo tiempo, fuente (realización de diagnóstico), locus de las acciones (ejecución de proyectos por área e interdisciplinares), y espacio-fin a que los retornos periódicos concurren para la reflexión sobre la devolución de resultados obtenidos. En el caso específico en pantalla, el equipo de Letras (a partir de la constatación de las dificultades en las competencias de lectura / escritura por parte de los alumnos de la educación básica), ha promovido acciones para perfeccionamiento de competencias comunicativas de los involucrados, utilizando diferentes posibilidades de enseñanza de Lengua Portuguesa: varios subproyectos de intervención ya fueron ejecutados, siempre basados en la "lectura de la realidad" y en estudios teóricos. Para fundamentar tales subproyectos, se busca aporte teórico sobre géneros (Bakhtin, 2003, Dionisio et al, 2010, Koch 2003, Costa Val, 2004), metodología de enseñanza, entre otros temas relevantes. En este artículo, se presentan, en un pequeño recorte, los resultados de una investigación cualitativa con los profesores supervisores del área de Letras, que pretende dimensionar los impactos de la participación en el Programa desde el punto de vista de uno de sus importantes actores: los profesores supervisores.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial y continuada de Profesores de Educación Básica. Enseñanza de lengua materna. Géneros discursivos.

DESAFIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos últimos anos, dados estatísticos vêm apontando, reiteradamente, o impacto do “fator professor” na qualidade da educação básica brasileira. Tendo alcançado patamar satisfatórios de oferta de vagas a alunos do ensino fundamental, caminhando para superar o déficit no que tange ao ensino médio e à Educação de Jovens e Adultos

(EJA), a qualidade do ensino se tornou fulcral. E, para a consecução do objetivo de promoção da melhoria da qualidade da educação básica – instituído como foco na Constituição Federal de 1988 (direito a educação de qualidade), reiterado nos Planos Nacionais de Educação (2001/2010; 2014/2024), não há como vencer o desafio imposto pela complexa realidade brasileira sem envidar os esforços necessários para a preparação (quantitativa e qualitativa) dos recursos humanos necessários – os professores (que, entre outras demandas, poderão ser também gestores de escolas públicas).

Hoje é ponto pacífico falar-se em diferentes infâncias e adolescências, a partir dos diversos contextos sócio históricos em que estes sujeitos se inserem; desta forma, também a docência deve ser compreendida no plural, o que implica a elaboração de processos de formação docente que considerem essa realidade multifacetada; que analisem, de forma acurada, a cobrança, cada vez mais persistente, da assunção de novas demandas e novos saberes pelos professores em exercício; que tratem de forma justa da questão remuneratória e dos aspectos referentes à avaliação e à progressão na carreira docente; e, por fim, que não negligenciem a questão cada vez mais insidiosa da violência no âmbito escolar, em todas as suas formas de ocorrência, desde a explícita até a velada, simbólica, que vem afastando tantos bons profissionais dos quadros da educação básica e provocando adoecimento e absenteísmo daqueles que permanecem na ativa. Assim, toda política pública de formação docente precisa ter suficiente clareza dessa realidade desafiadora, ser suficientemente abrangente a fim de que seja capaz de engendrar 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 interpelam os professores em exercício em nosso país.

A reflexão sobre a experiência de formação inicial e continuada de professores, desenvolvida no âmbito do PIBID PUC Minas, desde sua implantação na PUC Minas, em 2010, explicita algumas das estratégias e dilemas que emergem neste processo, em que temos investido, conforme sustenta o título de nosso projeto institucional, na

constituição de efetivos "diálogos entre a universidade e as escolas de educação básica na formação de professores".

Há algumas décadas, a profissão docente vem atravessando uma crise, caracterizada por crescente perda de prestígio e desvalorização social, o que tem provocado a rejeição da profissão pelas novas gerações. A docência tem se mostrado pouco atraente para os jovens – e, além disso, grande parte dos que efetivamente se licenciam ou não exercem a profissão ou dela desistem com pouco tempo de atuação, buscando profissões mais lucrativas. Isso se torna muito grave, se considerarmos, por um lado, que há, atualmente, ampliação do acesso tanto à educação básica quanto à superior, com significativa expansão dos sistemas de ensino e grande investimento em políticas de inclusão e de permanência, na escola, de estudantes com perfis os mais diversos, oriundos de diferentes camadas sociais; e se torna gravíssimo, por outro lado, se considerarmos que tem havido um desinvestimento, de modo geral, na educação pública superior (com universidades em estado de precarização, sobretudo no âmbito das ciências humanas e sociais) e nas políticas que asseguram acesso e manutenção de estudantes de estratos socioeconômicos mais baixos nos bancos das universidades não públicas (particulares e comunitárias).

Sobre a legislação que o sustenta, enquanto política pública de formação, bem como o papel que cabe ao PIBID, em alentado artigo o professor Cury (2013) releva que

> O Pibid, pelo conjunto dessa legislação que lhe dá consistência, busca, dentro das competências da União, em regime de colaboração com os entes federativos, uma via de valorização do magistério no momento em que estudantes da licenciatura e da pedagogia estão tendo sua formação inicial.
> Essa iniciativa da União pode ser referida à sua função redistributiva e supletiva do §1º do art. 210 da Constituição em que o padrão de qualidade do ensino deve contar com a devida assistência técnica e financeira para os sistemas estaduais e municipais. Mas é consequente com o art. 9º, § 1º da LDB que dispõe caber *à* "União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. (CURY, 2013, p. 13-14)

Dessa forma, vindo no bojo de uma intervenção que almeja "a valorização do magistério", é crucial a consolidação das ações – no cenário atual, a descontinuidade no Programa pode ter efeitos deletérios sobre a realidades dos formandos e das instituições

formadoras de professores para a educação básica; ainda que sejam pertinentes ajustes para um maior aprimoramento do alcance das metas propostas para esse PIBID, inúmeros são os documentos (haja vista o abrangente relatório das professoras Bernadete Gatti e Elba Sá Barreto (2014).

Sabe-se, há muito, que o perfil socioeconômico dos que optam pelo magistério, em especial na educação básica vem se alterando bastante nas últimas décadas, o que traz novos desafios para a formação de professores, exigindo que os cursos de licenciatura revejam seu currículo e suas práticas formativas, e demandando atenção especial das agências formadoras e de órgãos oficiais. Se anteriormente a escola pública era para poucos, os quais já acorriam às salas de aulas com certas competências e conhecimentos valorizados no âmbito escolar, hoje a clientela, dada uma conjunção de fatores, requer novas posturas da equipe pedagógica; também às universidades acorre conjunto considerável de graduandos com formação básica frágil, demandando novas estratégias de ensino, maior articulação entre as suas diversas instâncias formadoras (forjadas pelo tripé ensino, pesquisa e extensão), bem como maior aproximação desta com a sociedade de que participa e de cujo mercado de trabalho os egressos farão parte. É a esse público que a inserção proporcionada pelo PIBID vem permitindo, em muitos casos, a conclusão dos estudos, a consolidação da opção pelo magistério, a perspectiva de continuação em nível mais aprofundado de estudos (qualificação em nível de pós-graduação lato ou stricto sensu).

RESSIGNIFICANDO CAMINHOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Santos (2008), em artigo intitulado "A Universidade do Século XXI", evidencia que houve nas décadas de 1970 a 1990 um alargamento do fosso entre o saber acadêmico e o saber 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.

A respeito do PIBID como política pública, Cury (2013) ressalta que a expertise da CAPES como gestora do Ensino Superior/Pós-Graduação, ao tornar-se política de Estado (ganhar perenidade e investimento necessário), faz refletir na mesma perspectiva para a formação docente:

> A pergunta é: por que não colocar essa sólida experiência, devidamente recontextualizada, a serviço da graduação naquele segmento que forma docentes, ou seja, licenciatura e pedagogia? Por que não podemos ter essa graduação à altura do que se conseguiu na pós-graduação? Por que não podemos ter licenciaturas e pedagogia tão boas quanto certos bacharelados?
> O PIBID é um dos caminhos, entre outros, para se responder a esse desafio e que se insere dentro de ação financiada como incentivo para a qualidade. O desafio é claro: essa ação prescinde ou carece dos outros dois fatores? Ou seja, continuidade qualificada pelo Estado Federal e adesão participativa e crítica pela comunidade da área? (CURY, 2013, p.18)

Machado (2000, p.19), analisando o perfil necessário aos futuros ingressantes no magistério, aponta seis critérios indispensáveis: a cidadania (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 exercício ativo do reconhecimento do outro e de busca de interlocução); a integridade (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 conservados); e a pessoalidade, 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. Os trabalhos realizados nos indicam que a atuação no PIBID abrange a formação em todas essas perspectivas, pois o licenciando gradualmente vai construindo sua autonomia, contextualizando aprendizagens teóricas e, sobretudo, vivenciando uma situação pedagógica

"incubadora" de novos valores, mas atentando para a realidade diagnosticada e na qual se farão as intervenções, construindo-se, simultaneamente, propostas de trabalhos pedagógicos específicos das áreas de conhecimento e diálogos interdisciplinares, reconhecendo a escola, com seus sujeitos e sua cultura própria, como unidade integrada, espaço sociocultural rico e complexo.

O que fica patente, aos atores deste Programa de formação é que se trata de um mecanismo privilegiado de inserção dos graduandos na ambiência escolar, apresentando-se como fator de inovação da prática educativa: as intervenções realizadas pelos pibidianos vão ao encontro da maioria das diretrizes acima, preconizadas por Machado.

Ao ressignificarem os processos formativos ocorridos no interior das escolas, por meio da inserção qualificada no cotidiano escolar e em suas práticas pedagógicas, os bolsistas têm tido oportunidade de participar em experiências metodológicas (como a montagem de instrumentos de avaliação, o planejamento e avaliação de apresentação de trabalhos em grupos, a participação em eventos acadêmicos da sua área, com apresentação de trabalhos, etc.), tecnológicas (criação de blogs, de aulas experimentais em laboratórios, etc.) e práticas docentes de caráter interdisciplinar.

Tomemos um pequeno exemplo que envolve a área de Letras do PIBID PUC Minas: a partir do diagnóstico inicial nas escolas parceiras, tem-se constatado[2], recorrentemente, que o maior problema reside na falta de (ou a fragilidade em) competências leitoras e de escrita adequadas à compreensão de determinados gêneros textuais, o que se agrava pelo emprego de metodologia tradicional de ensino de Língua Portuguesa, tomando por referência, usualmente, as atividades propostas no livro didático (LD) do ensino médio. Considerando essencial que os estudantes se tornem leitores e produtores proficientes dos diversos gêneros textuais com que se deparam

[2] A análise aqui apresentada de forma mais ampla decorre das investigações da autora, que foi coordenadora de área de Letras / Português do PIBID PUC Minas de 2011 a 2013 e do projeto FIP de iniciação científica desenvolvido no ano de 2015 com os integrantes (bolsistas ID, professores supervisores e coordenadores) da área de Letras Português /Inglês do PIBID PUC Minas.

cotidianamente, condição *sine qua non* para o sucesso destes em todas as áreas e campos disciplinares, mostra-se imperioso o investimento no domínio adequado da língua materna, como instrumento de interação social e de aprendizagem das demais disciplinas.

A partir daí, mesclando os estudos teóricos na universidade e as discussões e intervenções nas escolas, as equipes (tanto nos trabalhos de área quanto nos interdisciplinares) concentram-se em atividades que trabalham a importância da língua, as nuances da linguagem, ressaltando aspectos como a relevância da adequação à situação comunicativa – o que articula a equipe de Língua Portuguesa com as demais.

Buscando tornar não só dinâmicas e atraentes as oficinas e atividades de intervenção, por meio do recurso à arte (fotos, músicas, etc.) e a novas tecnologias, a partir das discussões coletivas (nos encontros na universidade e nas escolas parceiras), levam em conta também contribuições dos alunos da educação básica na indicação de temas e fontes de consultas que enriquecem o processo e criam um sentimento de pertença. Dessa forma, projetos envolvendo gêneros como crônicas, memorial, notícia e outros do domínio jornalístico (produção de jornal mural e impresso), contos, haicais, minicontos, retextualização de obras literárias, entre outros, têm sido desenvolvidos com resultados bastante positivos; a construção de jornais murais envolvendo várias turmas e áreas tem sido, também, uma forma de articular esforços em prol da melhoria das competências leitoras e de escrita de todos os participantes da educação básica. E, na vivência de todo esse processo, também os pibidianos adquirem segurança, desenvolvem certa autonomia (o que, muitos afirmam, não ocorre no estágio curricular tradicional) e observam uma melhora em suas próprias competências leitoras e de escrita.

Bakhtin (2003:282) afirma que "a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua". Com o investimento constante em ações formativas (palestras, estudos, seminários, etc.), muitas vozes, antes emudecidas, passaram a "se dizer", a falar de anseios e trajetórias, da visão da escola e demais atores nela atuantes. A leitura e a escrita se consolidam, portanto, como ferramentas indispensáveis: à interação

consigo e com o outro; à construção de narrativas e outros textos como forma de (re)construção identitária e de atuação cidadã.

Em trabalho anterior, BARROS; SOUZA; ROCHA (2013), tratando de um instigante projeto desenvolvido no âmbito da área de Língua Portuguesa, foi possível destacar um intercruzamento de vozes que diziam do trabalho como uma forma de autoconhecimento, de metacognição sobre o fazer docente:

> Discutidas as múltiplas possibilidades do ensino da Língua Portuguesa e os vários direcionamentos encontrados para efetivá-las, a equipe do PIBID centrou o seu trabalho na produção de um Memorial, como possibilidade de os alunos refletirem sobre suas vivências e associá-las ao conteúdo que vinha sendo trabalhado, de produção textual, aliada à observação artística e familiarização com outras formas de expressão subjetiva. O gênero seria utilizado para que os alunos pudessem contar sobre pessoas, momentos e fatos que marcaram suas vidas e, a partir do conhecimento e seleção, ilustrar cada um de seus registros com obras de arte com que se identificassem ou na qual percebessem alguma identificação com o tema.
> A equipe da Letras encaminhou a atividade de forma que se pudesse contemplar a produção textual voltada para um universo temático pouco explorado dentro das escolas, a pessoalidade. Proposição por vezes arriscada, dado que a individualidade, amiúde, suscita algumas considerações difíceis de administrar. Assim sendo, conduziu-se o trabalho de forma que os próprios alunos pudessem sugerir os elementos que iriam compor seus textos, os assuntos sobre os quais eles decidiriam tratar. (SOUZA, Girlene Rodrigues, professora do ensino médio, rede estadual de Minas Gerais, bolsista do PIBID PUC Minas, p.9)

Como salienta Nóvoa (1992), é crucial ao professor poder/saber dizer-se de si, tanto na dimensão pessoal quanto profissional, explicitar o porquê e o para quê daquilo que faz... Igualmente, torna-se relevante ouvir a voz da graduanda em formação, refletindo sobre sua vivência daquele processo:

> O fato de todos os graduandos participantes estarem inseridos há bastante tempo no ambiente escolar, assim como professores e coordenadores do projeto, faz com que tenhamos conceitos e preconceitos formados e, na maioria das vezes, tão fossilizados que poderiam dificultar o diagnóstico que deveria ser feito. Era preciso que fôssemos alertados desse desprendimento do "conhecido", para conseguirmos enxergar realmente o "novo" ambiente que adentraríamos. Portanto, esse diagnóstico – levantamento da instituição no que se refere aos espaços, aos tempos e aos sujeitos – culminou no retrato do perfil da escola e nos deu pistas da instituição em que alunos e professores estavam inseridos e de qual era a demanda dos sujeitos ali presentes. (...) A intenção com o memorial era a escolha por um projeto que pudesse sair dos moldes tradicionais de ensino de Língua Portuguesa e que contribuísse para que os alunos conhecessem a si mesmos, enquanto indivíduos, e, dessa

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> maneira, escrevessem e compartilhassem seus pensamentos, experiências e sentimentos. Objetivamos, com esse primeiro projeto, despertar nos alunos o desejo do autoconhecimento e de resgate das memórias, relacionando a produção textual ao conhecimento e também à ampliação do universo da arte. (ROCHA, Raiane Chaves da. Graduanda de Letras da PUC Minas, à época do projeto; atualmente, mestranda em Letras, 2013, p.5-6).

E, por fim, como representante da universidade, agência formadora:

> A escola tradicional, firmemente calcada na separação entre intelecto e afetividade, peca por fazer crer que a cognição se dá num fluxo autônomo de pensamentos que se autogeram, dissociados das plenitudes e vicissitudes da vida. Sabemos que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicossocial, mas a questão da afetividade independe de especificidades culturais. (...) Pode-se, igualmente, pressupor que, a cada estágio de desenvolvimento humano, compreende-se uma nova configuração desse ser social em formação, com base nas interações e ressignificações dadas aos eventos de que participa, até a construção, pelo indivíduo, de sua autonomia.
> Em suma, o desenvolvimento cognitivo tem como elemento mediador, entre indivíduo e o mundo exterior, a linguagem, a operação com signos linguísticos e o sistema de representações que substitui o real. Tal sistema de representações é construído socialmente: além do intercâmbio social, ele se presta à função de contribuir para a construção do pensamento, a partir da generalização das experiências em categorias conceituais, e se consubstancia em instrumento de organização do conhecimento e da própria consciência humana. Acreditamos que tais questões devem sempre permear as discussões pedagógicas, cotidianamente, visto que o conjunto das atitudes tomadas e atividades realizadas é o resultado da interligação de vários fatores e múltiplas determinações. (BARROS, Ev'Angela B.R. Coordenadora de área da Letras à época da realização do projeto, 2013, p.14)

A leitura/escuta atenta dessa polifonia de vozes e registros que nos chegam diuturnamente evidencia que tem havido persistente processo de "maturação pedagógica", em que os professores supervisores e os graduandos vão se conscientizando do próprio protagonismo e do desenvolvimento de competências relevantes, como aprender a dimensionar criticamente as práticas pedagógicas realizadas.

OUVINDO A VOZ DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO PIBID

Os bolsistas começaram sua atuação nas escolas públicas com a incumbência de tentar 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?

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

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? Essas questões têm norteado nosso olhar sobre a escola e também sobre todos os sujeitos envolvidos, compreendendo suas circunstâncias e singularidades.

A seguir, apresentam-se, brevemente, vozes de professoras da escola básica que têm compartilhado com a universidade a tarefa de formação conjunta dos futuros docentes. Em questionário simples, encaminhado aos professores da área de Letras que já participaram do PIBID PUC Minas, obtivemos resposta de cinco (num total de sete participantes). Por limitações de tempo e espaço, não serão discutidas todas as respostas e suas nuances, mas alguns aspectos que nos permitam compreender melhor a atuação desse importante ator.

As situações e os objetos não têm um significado a priori, porém o adquirem na relação com (o outro, a realidade, etc.). Por isso, questionou-se aos professores-supervisores "O que significa, para você, "ser professor(a) de Língua Portuguesa" na educação básica?" As respostas assumem um interessante espectro que perpassam a questão das diferentes infâncias e juventudes, com suas especificidades (apego excessivo à tecnologia e ao imediatismo, etc.), as dificuldades impostas pelo sistema de ensino até a grande responsabilidade de que se veem imbuídas, a despeito desse cenário desfavorável:

> "Hoje, ser professora de Língua Portuguesa na educação básica, é um grande desafio, pois os nossos alunos não querem saber de ler e muito menos escrever. Além de nos depararmos com o sistema educacional de ensino, que está cada dia pior e as condições precárias de serviço, ainda temos que saber lidar com a grande desmotivação dos alunos em adquirir o conhecimento." (Professora A)

> "Uma tarefa muito difícil nos dias atuais, principalmente em escolas públicas. Os desafios são muitos, trabalhar conceitos que muitas vezes exigem pré-requisitos que os alunos não possuem; lidar com novas tecnologias sem a escola possuí-las, e ter sempre em mente que é a formação básica, por isso deve ter o mínimo de falhas para não comprometer a formação integral dos alunos." (Professora B)

> "Eu sinto uma grande responsabilidade. A defasagem de conhecimento é grande e as condições de trabalho são péssimas. É preciso exercer a profissão com espírito de teimosia e militância..." (professora C)

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> "Ser professora de língua portuguesa significa ensinar a pensar, ensinar a sentir. Como diz Galeano ensinar a ser um sentipensador. Isso se dá pela leitura de textos variados, mas principalmente pela literatura." (Professora D)

> Ser professora de Língua Portuguesa na educação básica para mim é importantíssimo. Sinto prazer em ensinar. Gosto de ensinar. Sinto realizada quando vejo que posso fazer diferença. Grande parte de meus alunos vem de famílias que não tiveram grande instrução e saber que ensiná-los pode trazer benefícios e produzir mudanças me alegra e provoca em mim orgulho, satisfação como profissional e pessoa. (Professora E)

As respostas se construíram em torno de itens chaves como "desafio" (tanto em relação a aspectos psicossociais, como motivação e interesse, quanto à dimensão cognitiva (defasagem de conceitos/conhecimentos), "responsabilidade" (diante da tarefa a ser cumprida, da premência de não cometer falhas, mesmo diante das precariedades das condições de trabalho) e busca de realização (pessoal e profissional).

Com o intuito de precisar um pouco mais de que forma esse papel de coformador dos graduandos vem impactando a formação continuada destas docentes, foi-lhes questionado se conseguiam "estabelecer um paralelo em relação a sua atuação antes e depois da participação no PIBID":

> "Quando se trabalha tantos anos na área da educação, você muitas vezes se sente como os alunos, desmotivada a dar continuidade à profissão, que um dia você escolheu com tanto entusiasmo e paixão. O profissional acaba acomodando, não procura se reciclar, ou buscar novidades que poderão tornar suas aulas mais interessantes e prazerosas. Poder participar do PIBID trouxe para minha vida profissional uma nova esperança. À vontade de recomeçar, de reacender aquela chama que estava quase se apagando. Tive a oportunidade de voltar para a universidade, da qual saí em 1994, repleta de sonhos, projetos, vontade de ensinar e aprender cada vez mais." (Professora A)

> "É muito clara a diferença produzida pela participação no PIBID. O ânimo novo para o estudo, para a busca por novos meios, por novas perguntas e resposta, e, sobretudo as boas expectativas que nascem quando realizamos um trabalho com resultados." (Professora B)

> "Paralelo não. Sempre estive inserida na busca pelo conhecimento e envolvida em atividades de melhoria na educação de um modo geral. O PIBID veio somar aquilo que já fazia em termos de formação e participação em universidades (grupo de pesquisa...). O novo para mim foi acompanhar alunas em processo de formação." (Professora C)

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> "Não. Isso porque não creio que houve mudança alguma na minha prática, entretanto gostava das discussões dos debates, embora não me sentisse ouvida - no sentido de valorizada." (Professora D)
>
> "Quando fui selecionada a fazer parte do PIBID havia feito 22 anos de Estado. Confesso que sentia necessidade de rever minhas práticas. Participar do PIBID revitalizou, melhorou minhas aulas. Trouxe novo ânimo." (Professora E)

O principal aspecto apontado tangencia a questão da própria motivação para continuar na profissão, nela investindo tempo, esforços, etc. O fator "tempo de magistério" em vez de implicar maior vinculação e aprofundamento na relação com a profissão (segurança, realização, etc.), parece, nesse caso, gerar um entorpecimento que diminui a qualidade das ações. Com lentes opacas, ao olhar para seu fazer, os docentes não conseguem ser críticos em relação a suas práticas, sejam elas bem-sucedidas ou não. Essa desmotivação usualmente se verifica quando recebem estagiários das licenciaturas e lhes dizem que, por serem jovens, "ainda há tempo para fugir da profissão". Nesse sentido, o PIBID exerce relevante papel de valorização dos saberes docentes e de enraizamento do profissional na realidade da escola pública...

Questionadas sobre o que percebem em relação à reação dos estudantes da educação básica, diante da presença dos pibidianos, responderam:

> "Quando a equipe do PIBID chegou a nossa escola, inicialmente, os alunos ficaram receosos, quanto à participação dos bolsistas durante as aulas, ou nos projetos. Porém, com o passar do tempo eles começaram a se aproximar mais deles e a compreender, qual era a verdadeira função dos mesmos, dentro daquele ambiente escolar, que anteriormente era só dos alunos. Hoje, a parceria que existe entre alunos, bolsistas, funcionários e demais professores é muito grande, tanto no desenvolvimento dos projetos, como nas demais atividades escolares." (Professora A)
>
> "Percebo a diferença que o investimento no desejo faz. Os alunos se envolvem e sentem que a escola tem sim algo a dizer, que ela pode contribuir para a sua efetiva formação." (Professora B)
>
> "Os alunos/as acolheram de um modo geral o programa na escola e gostaram de participar das aulas e atividades de campo... Afirmaram verbalmente em avaliação que a intervenção pedagógica ajudou a melhorar a leitura e escrita. Alguns atribuíram o sucesso no vestibular e ENEM às aulas ministradas." (Professora C)
>
> "Vejo que a participação do PIBID na escola mexe com a forma como os alunos lidam com a escola pública . Na verdade, após este tempo do PIBID

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> dentro do Brant, a presença dos pibidianos, a implantação dos projetos na escola tudo isto modificou o olhar de muitos alunos os quais passaram a valorizar mais a escola, as aulas sem contar na influência positiva na escolha de um curso de graduação. Agora mesmo fiquei super feliz ao encontrar no processo de seleção do PIBID, um ex-aluno, recém formado, fazendo curso de matemática na PUC." (Professora E)

Ainda, foi-lhes questionado se, "quanto aos graduandos que ficaram sob sua supervisão, nota-se alguma mudança?". A percepção positiva quanto a esse papel social de coformador é notória (à exceção da professora D, cuja voz destoa, porém que, em momento anterior, em reunião, disse que o valor do PIBID, para ela, é que ali se podia "errar sem medo da avaliação dos pares", ou seja, que aquele espaço de formação alternativo entre escola / universidade era efetivamente de aprendizagem):

> "Recebi cinco graduandos em março de 2013, quando iniciei no PIBID. No começo tanto eles como eu, nos sentíamos muito inseguros, pois não sabíamos bem o que deveríamos fazer. O projeto proposto no início do ano, às demais escolas, já estava em andamento. A coordenadora de área nos auxiliou muito, passando-nos confiança, explicando detalhadamente como deveríamos desenvolver nossas atividades, na escola. Lembro-me que no mês de abril já estávamos totalmente integrados, repletos de empolgação, milhares de ideias e planos, para criarmos um projeto de área inovador, que pudesse marcar o nosso início, com chave de ouro. E acho que conseguimos alcançar os nossos objetivos, pois tivemos belíssimos trabalhos apresentados pelos alunos e percebemos como foi prazeroso receber aquele f*eedback*, do que havíamos planejado." (Professora A)

> "Noto que aqueles que querem ser professores se sentem mais estimulados, pois o contato com os alunos, com o trabalho bem sucedido realizado, reforça a "coragem" para enfrentar a profissão." (Professora B)

> "Algumas alunas manifestaram contentamento e alegria de poder participar do projeto e se inserirem na escola pública. Algumas se assustaram com as condições de trabalho e as dificuldades da gestão escolar... No todo acho que a experiência foi válida. A última turma aprendeu mais a trabalhar em equipe e estreitaram os laços de afetos com a escola. Penso que para uma próxima etapa podemos aprimorar o processo de acompanhamento." (Professora C)

> "E como havia muita resistência e alguns jogos de vaidade, não houve mudança alguma; queriam cumprir o momento de estar ali e terminar o curso seguindo seus interesses até porque vários deles não queriam dar aulas na educação básica." (Professora D)

> "Entre os graduandos vejo que alguns realmente têm tendência para serem professores. Notei no segundo ano de participação do PIBID o quanto para alguns esta experiência fez com que crescessem como futuros professores tornando-os mais participativos, mais desenvoltos, por isso vejo o PIBID como um programa de grande importância para a inserção destes jovens na

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

> área da educação, pois estes trabalham, fazem parte efetiva dos projetos da escola e isto com certeza faz diferença. É lógico que entre eles há aqueles que parecem um pouco desinteressados, porém talvez quando formarem o interesse pela profissão aflore." (Professora E)

O discurso destas professoras retrata situação comum Brasil afora: um conjunto de docentes engajados, porém, às vezes, frustrados diante de uma conjunção de fatores conjunturais, intra e extramuros. Mostra, também, a importância da criação de um sentimento de pertença ao grupo e do desejo de "fazer a diferença" na profissão.

Houve outras questões, relevantes como forma de mapeamento de novas práticas – por exemplo, relataram os inúmeros projetos já desenvolvidos no bojo do PIBID e destacaram seus impactos. Alguns deles são:

> "O projeto que criamos tinha como objetivo, aliar a parte teórica com a prática e aproveitarmos a leitura dos dois clássicos, que eu já havia indicado aos alunos. Surgiu então a primeira proposta, que foi a criação de uma paródia musical, tendo como base o estudo feito sobre a escola romântica. As principais características, os autores e suas respectivas obras, as gerações românticas e etc. Já a segunda foi a confecção de um jogo de tabuleiro pedagógico, abordando os diversos aspectos literários, presentes nas obras "Lucíola" e "Senhora", bem como os filmes Moulin Rouge e Orgulho e Preconceito. As propostas foram apresentadas aos alunos pelos bolsistas, através de slides e já de início a aceitação foi unanime. O trabalho foi desenvolvido durante o primeiro semestre inteiro. Ao término tivemos a grata surpresa com o belíssimo resultado. Trabalhos que nos deixaram emocionadas, felizes, pois nunca poderíamos imaginar que os alunos iriam produzir com tanto ímpeto, amor, satisfação aquele nosso sonho, que acabou se tornando realidade. Foi uma experiência única. E espero poder continuar sentindo cada dia mais esta emoção." (Professora A)

> "(...) O Projeto Memorial teve um impacto maior sobre os alunos, porque são histórias deles e isso trouxe uma carga muito grande de sentimentos, consequentemente teve um significado muito grande para mim." (Professora B)

> Elaboramos dois projetos com eixo na leitura e escrita. No ano de 2012: O PROJETO DE LEITURA E REVISÃO DE GÊNEROS com foco no desenvolvimento de atividades de cidadania e relações interpessoais. No ano de 2013: PROJETO DE LITERATURA: O SABOR PELO SABER LITERÁRIO E ARTÍSTICO com foco interdisciplinar em artes. (..) Os dois projetos foram bons. O impacto maior está na possibilidade de sair da escola em trabalhos de campo. (...) Creio que as alunas do curso de letras e aluno/as do Ensino Médio aprenderam e aprimoraram seus conhecimentos mutuamente juntamente com a professora." (Professora C)

> "Dentre as práticas, o sarau, as paródias e a produção dos minicontos e gravação dos vídeos foram para mim as que tiveram maior impacto, pois

> movimentaram as turmas, animaram as aulas. A prática faz total diferença, sem contar que os alunos se sentem valorizados ao ver exposto o que foi produzido." (Professora E)

Esse olhar para o que foi feito, de forma reflexiva (os bons projetos desenvolvidos e alguns em que se fizeram necessários ajustes) mostra que houve / tem havido acertos e erros, consensos e dissensos, mas se percebe que o trabalho coletivo – desde a concepção até a avaliação – pode render frutos positivos e resgatar um pouco do sabor do (processo de adquirir) saber... Mostra, ainda, uma revisitação reflexiva, pelos docentes em exercício, sobre suas próprias práticas, saindo de um espontaneísmo ou improvisação diária baseada na repetição de estratégias para um patamar de avaliação (junto com os bolsistas, até mesmo pela participação destes no planejamento, execução e avaliação das ações) para um estágio de maior consciência sobre o que deu certo ou foi improdutivo em determinados projetos ou intervenções didáticas.

Alcançar maior qualidade da formação docente exige de todos os envolvidos 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Soares (2002) faz uma retrospectiva da inserção da disciplina Língua Portuguesa no currículo, e evidencia que a partir dos anos 1950, com a crescente demanda de expansão de vagas nas escolas acentuou-se a distância entre a escola pública para a classe média e para as classes populares; com o recrutamento pouco seletivo dos profissionais, houve crescente dependência destes em relação aos manuais didáticos, entregues com respostas já previstas, relegando ao(s) autor(es) o papel de pensar e ao docente o papel de cumprir tarefas. Na sequência, isso gerou certa desobrigação destes em relação à pesquisa de melhores métodos e ferramentas didáticas, quer por desinteresse, quer por falta de condições adequadas de inserção profissional. No

presente, para muitos docentes a participação no PIBID é uma forma de "revisitação" dessa história de ingresso no magistério, com a oportunidade de maior qualificação profissional, por meio do retorno à universidade e da presença desta no seio da escola básica, cenário em que tudo transcorre.

Integrar o PIBID, dessa forma, vem fomentando a percepção crítica do que constituem "ser e sentir-se professor", sobretudo na ambiência da escola pública, criando uma "identidade pibidiana" por meio da vivência e da reflexão sobre uma série de percursos, percalços, condicionamentos e crenças dos atores envolvidos – professores supervisores, bolsistas ID, coordenadores da universidade –, ao lado da busca de soluções para estes problemas emergentes das práticas cotidianas. Ainda que a avaliação dos impactos do programa seja algo bastante complexo, que não se traduz exclusivamente em números, já podemos perceber, por meio do contato cotidiano com os bolsistas, algumas transformações e conquistas rumo à valorização do magistério, como um sentimento de maior segurança frente à docência, o que leva a apostar numa perspectiva de permanência dos jovens licenciandos na profissão.

Para Machado (2000, p. 18), "a Educação busca um novo projeto. A vida, em sentido pleno, está sempre associada à capacidade de projetar." Reitera, ainda, que tais projetos "são sustentados por uma arquitetura de valores. Transformações nos projetos sempre estão associadas a alterações na composição do quadro de valores socialmente negociados." Acreditando nessa "arquitetura de valores", no caso do magistério urge que se reveja o cenário. Para manter na carreira os bons profissionais e, ainda, reconquistar a confiança e renovar o interesse das novas gerações por este ofício, há longo caminho a percorrer, o qual inclui, necessariamente, um investimento maciço e sistemático na formação e na melhoria das condições de trabalho dos professores que atuam na educação básica. E inclui, ainda, priorização radical da educação nos investimentos públicos e uma compreensão de que os professores são peça-chave nesse processo e que, portanto, têm de ser considerados – e efetivamente alcançados – pelos processos, mecanismos e políticas de formação!

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Martin Fontes, São Paulo, 1997. Disponível em: http://pt.scribd.com/doc/20786562/LIVRO-BAKHTIN-Estetica-Criacao-Verbal. Acesso em: 10 jun. 2015.

BARROS, Ev'Angela B. R. de; SOUZA, Girlene R.; ROCHA, Raiane Chaves da. Memorial e validação do saber da experiência: diferentes perspectivas sobre uma prática docente bem-sucedida. Trabalho apresentado no SEFELI, UFS, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência da Capes e a formação docente. Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-26, 2013

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO: Brasilia, 2009. 294 p.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p.11-30.

MACHADO, Nilson José. **Educação: Seis Propostas para o Próximo Milênio**. Disponível em www.iea.usp.br/observatorios/educacao. Acesso em 10 abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma universidade nova. Coimbra, 2008. Disponível em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media. Acesso em: 10 jun. 2015.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.