

PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE: UMA TRAJETÓRIA ENTRE O INSTITUÍDO E O INSTITUINTE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA-UNIVERSIDADE

PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE: A TRAJECTORY BETWEEN THE INSTITUTED AND THE INSTITUTING IN TEACHER TRAINING AT A SCHOOL-UNIVERSITY

Juliana Batista Faria¹
Evandro Carvalho de Menezes²

RESUMO: O propósito deste artigo é discutir a trajetória do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, dando a conhecer, por meio da narrativa dos autores e de documentos institucionais, suas origens e transformações, algumas de suas conquistas e desafios. O estudo integra uma pesquisa em rede cujo objetivo é inventariar, caracterizar e publicizar concepções e práticas instituintes de formação docente, fundamentadas em abordagens narrativas e (auto)biográficas, no âmbito da formação inicial e continuada, no Brasil e na América Latina. A perspectiva narrativa e (auto)biográfica do artigo busca reconstruir, tornar públicos e compreender os movimentos instituintes de formação docente protagonizados por docentes da educação básica que atuam no seio de uma escola-universidade. Estabelecendo um diálogo entre a narrativa dos autores e os estudos de Linhares (2007), Linhares e Heckert (2009) e Brito, Linhares e Praça (2013), sobre experiências instituintes, o artigo evidencia, na potência dos movimentos instituintes que possibilitaram a criação, as adaptações e as transformações do Programa Imersão Docente ao longo da sua trajetória, o compromisso do coletivo docente e técnico do Centro Pedagógico e dos estudantes participantes do programa em construir uma escola pública de qualidade, democrática, plural, diversa e inclusiva.

Palavras-chave: Programa Imersão Docente; Formação docente; Experiências instituintes; Movimentos instituintes; Educação básica.

ABSTRACT: The purpose of this article is to discuss the trajectory of the Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, presenting, through the authors' narrative and institutional documents, its origins, transformations, achievements and challenges. This study is part of a network investigation about instituting experiences of teacher training in Latin America, aiming to inventory, characterize, and disseminate conceptions and instituting practices of teacher training, based on a narrative and (auto)biographical approach, in the context of teacher training in Brazil and Latin America. The article's narrative and (auto)biographical approach seeks to reconstruct, make public, and understand the instituting movements of teacher training led by basic education teachers working within a school-university environment. Establishing a dialogue between the authors' narrative and the studies by Linhares (2007), Linhares and Heckert (2009), and Brito, Linhares, and Praça (2013) on instituting experiences, the article highlights the power of instituting movements that enabled the creation, changes, and transformations of the Programa Imersão Docente throughout its trajectory. It also

¹ Professora e pesquisadora do Núcleo de Matemática do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutora em Educação, e-mail: julianabatistafaria@gmail.com.

² Professor e pesquisador do Núcleo de Arte do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Doutor em Música, e-mail: evandrocpufmg@gmail.com.

underscores the commitment of the teaching and technical staff of the Centro Pedagógico, along with the students participating in the program, to building a high-quality, democratic, plural, diverse, and inclusive public school.

Keywords: Programa Imersão Docente; Teacher training; Instituting experiences; Instituting movements; Basic education.

INTRODUÇÃO

Imaginemos um lugar que, pelo menos potencialmente, irradie vida, provoque emoções e faça fervilhar seus pensamentos e sua capacidade de imaginar outros mundos (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 217).

Diante da vida que pulsa nas escolas, com todas as suas ambiguidades, contradições e fragilidades, muitas práticas pedagógicas transformadoras, coerentes e esperançosas podem ser sonhadas e, algumas delas, mesmo rascunhadas em um simples guardanapo de papel, podem mobilizar experiências instituintes que, com o tempo, se institucionalizam e passam a ser uma referência importante para a vida de uma comunidade escolar. Vida e tempo são dimensões indissociáveis da experiência humana e elas se manifestam de forma imbricada nas narrativas de todas as pessoas que vivenciam a escola.

O propósito deste artigo é discutir a trajetória do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico – Colégio de Aplicação – da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dando a conhecer, por meio da narrativa dos autores e de documentos institucionais, suas origens e transformações, algumas de suas conquistas e desafios. A perspectiva da abordagem narrativa e (auto)biográfica da pesquisa busca reconstruir, tornar públicos e compreender os movimentos instituintes de formação docente protagonizados por docentes da educação básica que atuam no seio de uma escola-universidade.

Não são raras as vezes em que, como docentes do Centro Pedagógico, temos um incômodo com essa expressão – colégio de aplicação –, talvez porque na história de sua criação ela tenha encarnado uma racionalidade técnica da formação de professores na UFMG, podendo ser interpretada do ponto de vista de uma hierarquização dos saberes, que coloca as outras unidades da universidade como “o lugar do conhecimento” e o Colégio de Aplicação como “o lugar de aplicação desse conhecimento”, o lugar onde se testa esse conhecimento, onde se levam adiante possíveis propostas inovadoras de ensino que sejam avaliadas ou validadas por esse conhecimento. Por isso, tantas vezes ao longo desta tese, utilizei a expressão escola-universidade. Poderia ser essa uma melhor maneira de expressarmos esse lugar que habitamos como professoras e professores, técnicos e técnicas, da escola (e) da universidade? (FARIA, 2018, p. 353).

O estudo que dá origem a este artigo se situa no contexto de uma pesquisa em rede cujo objetivo geral é inventariar, caracterizar e publicizar concepções e práticas instituintes de formação docente, fundamentadas em abordagens narrativas e (auto)biográficas, no âmbito da formação inicial e continuada, no Brasil e na América

Latina³. Pesquisas nacionais e internacionais, realizadas desde os anos 1980, apontam para a importância da formação centrada na escola e da valorização dos saberes docentes, suas memórias e narrativas. O Brasil e outros países da América Latina registram significativas experiências instituintes de formação que, muitas vezes, estão invisibilizadas nos processos de formação de professores instituídos nas universidades e nos institutos de formação docente. Na pesquisa em rede, tomamos como instituintes “experiências de formação docente inicial e continuada, envolvendo escolas e universidades, em que ciências, técnicas, práticas, políticas e estéticas indicam modos outros de produzir conhecimento, pesquisar, formar e habitar o mundo” (Faria; Bragança, 2023, p. 92).

Como afirma Linhares (2007, p. 139), os movimentos (ou as experiências) instituintes “tendem a alterar, diferir e criar uma outra escola, em articulação com uma outra sociedade, também mais justa, mais amorosa, mais incluyente e mais plural, superando e ultrapassando aquelas formas de dominação e manipulação político-pedagógicas”. As abordagens narrativas e (auto)biográficas, por sua vez, possibilitam que esses movimentos e os saberes dos sujeitos que os protagonizam sejam publicizados e reconhecidos.

No âmbito da formação docente, as narrativas (auto)biográficas favorecem um círculo virtuoso de interrogações ontológicas, políticas, estéticas e pedagógicas. Perguntamos sobre os modos como nos fazemos gente no mundo, nos unimos em coletivos docentes narradores, sentimos e damos a sentir conhecimentos pedagógicos em partilha. Dessa forma, perspectivamos o campo das pesquisas narrativas e (auto)biográficas, como mais que um método e assumimos a intencionalidade de um projeto de sociedade e de formação humana, reafirmando possibilidades de construção partilhada do conhecimento pedagógico, implicado na vida que pulsa [...] (Faria; Bragança, 2023, p. 92-93).

O Programa Imersão Docente destina-se à formação de licenciandos⁴ e estudantes de outros cursos de graduação da UFMG que formam profissionais para atuar na educação, por meio de sua imersão no Centro Pedagógico, com o exercício de atividades integradas ao cotidiano escolar e com a vivência de tempos e espaços que promovem a reflexão coletiva sobre essas atividades (Centro Pedagógico, 2020).

O Centro Pedagógico é uma escola pertencente à rede federal de ensino público, atendendo a estudantes do ensino fundamental (em tempo integral, no período diurno) e da educação com pessoas jovens, adultas e idosas (no período noturno). Como missão instituída pelo artigo 4º da Resolução nº 05/2007 do Conselho Universitário da UFMG, deve desenvolver, de forma equilibrada e indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão,

³ Pesquisa coordenada pela professora Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança, da Universidade Estadual de Campinas. Reúne pesquisadores de instituições brasileiras e de vários outros países da América Latina. Possui financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, concedido pela Chamada Pública CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021 - Faixa A - Grupos Emergentes, Processo: 409860/2021-2.

⁴ Os licenciandos, na trajetória do programa, foram o primeiro público-alvo das atividades propostas e, ainda hoje, são a grande maioria dos participantes, dado que o foco do programa é a formação docente.

com os objetivos de constituir um campo de experimentação para a formação docente, de produzir conhecimento teórico-metodológico sobre a Educação Básica e Profissional e de integrar a UFMG e o sistema de Educação Básica e Profissional, visando seu aprimoramento e transformação.

O Programa Imersão Docente contribui para esses três aspectos da missão institucional do Centro Pedagógico. Entretanto, de um modo bastante singular, ele nasce e se transforma continuamente por meio de movimentos instituintes protagonizados por docentes que têm um olhar investigativo e propositivo frente às demandas, mudanças, tensões e possibilidades formativas que se apresentam no cotidiano escolar. Nesse sentido, como “praticantes do cotidiano escolar” (Alves, 2003), ao investigar e escrever narrativas sobre a sua trajetória, nos comprometemos a olhar para a nossa realidade, buscando ver, dizer, sentir e refletir sobre as minúcias nos/dos/com o cotidiano, acompanhando a vivacidade dos movimentos instituintes que potencializam transformações em nossa escola-universidade. Como professores comprometidos com a vida e com a transformação da nossa realidade, tomamos a pesquisa como um modo de *viverpesquisarnarrarformar* em partilha (Bragança, 2018) e, por isso, enquanto escrevemos, buscamos olhar juntos para o horizonte, compartilhando reflexões pedagógicas que possam acolher as questões trazidas por nossos pares e educandos.

Imaginemos um território amplo, por onde circulam vozes, as mais diferentes, inquietudes, latentes e explícitas, enfim, movimentos de conservação, mas também, movimentos insurgentes e instituintes (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 217).

A narrativa que aqui se tece certamente ecoa muitas vozes, consonantes e dissonantes, que participam e participaram do Programa Imersão Docente ao longo de seus quatorze anos de histórias vividas no Centro Pedagógico (CP). É importante considerar, entretanto, que este artigo se materializa pela escrita de uma autora e de um autor que, entre os anos 2018 e 2021, estiveram à frente de cargos de coordenação e dos processos de mudanças e estruturação do programa junto à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG. Além disso, nos anos de 2023 e 2024, participaram de uma comissão que buscou, por meio de uma escuta sensível aos anseios e às queixas da comunidade escolar, propor e avaliar novas configurações para a gestão e a organização das suas atividades.

O *Projeto Imersão Docente* surgiu no mesmo ano em que se instituiu o currículo de Tempo Integral na escola (2011). A princípio nomeado *Residência Docente*, foi implementado em caráter experimental pela Universidade. [...] O nome *Residência Docente* foi alterado, no final de 2013, para *Projeto Imersão Docente*, para que sua proposta não fosse confundida com uma concepção de “residência” que envolveria a formação continuada de professores a partir do início de 2014, a qual denominou-se *Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da UFMG*. Em 2015, o *Projeto Imersão Docente* do Centro Pedagógico integrava o *Programa de Imersão à Docência* da EBAP⁵/UFMG (Faria,

⁵ EBAP – Escola de Educação Básica e Profissional – é a sigla da unidade que reúne, administrativamente,

2018, p. 68-69, grifos da autora).

Esta citação, extraída da tese da primeira autora, que investigou narrativamente as experiências de formação dos licenciandos da UFMG no *Projeto Imersão Docente*, dá pistas de que foram muitas as mudanças que envolveram o atual Programa Imersão Docente do ponto de vista da sua denominação institucional e dos acordos estabelecidos entre as diferentes unidades da UFMG para que seu funcionamento se desse concomitantemente a outras ações de formação de professores na universidade. Essas mudanças também refletiram o surgimento de projetos de lei, pesquisas e discussões sobre a formação docente no cenário nacional, baseadas na ideia de uma “residência” para os (futuros) professores (Cf. Faria; Diniz-Pereira, 2019). Durante e após a referida investigação doutoral, novas dinâmicas relacionadas à formação docente e à formação das crianças e dos adolescentes do ensino fundamental se produziram no cotidiano da escola e nas relações institucionais entre o CP e a PROGRAD, algumas delas alimentadas pelos resultados da mesma pesquisa, o que viabilizou a estruturação do atual Programa Imersão Docente, formalizado por um documento elaborado em 2020 (Centro Pedagógico, 2020). Interessa-nos, neste artigo, na perspectiva das abordagens narrativas e (auto)biográficas (Bragança, 2018) da pesquisa em educação, narrar alguns dos movimentos instituintes que se deram nesse percurso.

NO GUARDANAPO, DURANTE UM VOO, UM PROJETO É RASCUNHADO

Como carregar o azul do céu, ampliando horizontes na escola, quando ela se nos afigura uma realidade cinzenta, controladora, triste, amesquinhada? (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 220).

Em 2021, por ocasião do encontro⁶ de celebração dos 10 anos do Programa Imersão Docente, realizado remotamente em função da pandemia da COVID-19, as três docentes responsáveis por sua gênese, na época em que ocupavam cargos de gestão na escola, foram convidadas a narrar a trajetória inicial do programa. Elas nos contaram que o *Projeto Residência Docente*, primeira denominação do programa, foi concebido e rascunhado, no ano de 2010, em um guardanapo de papel, durante um voo em que elas retornavam de reuniões de trabalho em Brasília. Segundo elas, o projeto não se construiu necessariamente como uma novidade do ponto de vista da concepção de formação, mas como uma continuidade do que já se fazia no CP, em termos de se pensar a formação docente centrada na escola, dialogando com as ideias do professor António Nóvoa.

O esboço daquele projeto, pensado como uma possibilidade de aprimorar as rotinas da comunidade escolar e de melhorar a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, imaginava a presença de um estudante da licenciatura como referência para cada turma e de alguns licenciandos que pudessem auxiliar nas dinâmicas da gestão e do acompanhamento escolar. Elas tomavam por base registros feitos *sobre e no* cotidiano: durante três meses, em 2010, estudantes da graduação haviam observado e registrado o

o Centro Pedagógico, o Colégio Técnico e o Teatro Universitário da UFMG. Atualmente denomina-se Unidade Especial de Educação Básica e Profissional.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8KAZ2iEkPCw&t=3246s>. Acesso em: 28/02/2025.

envolvimento e a compreensão das crianças e dos adolescentes em relação a três diferentes rotinas do ambiente escolar: rotina da escola, rotina do professor, rotina da classe/sala de aula. De posse desses registros, situados no contexto de um projeto de desenvolvimento institucional proposto pela Direção (Projeto INOVE CP), elas foram à PROGRAD/UFGM e conseguiram 30 bolsas para que o *Projeto Residência Docente* pudesse ser colocado em prática.

As professoras também narram que, apesar de projetos e experiências de formação docente consolidados pelo CP, especialmente na extensão universitária, a existência de uma escola de ensino fundamental na universidade historicamente enfrentou questionamentos e tensões que se deram no âmbito institucional da UFGM. Nesse sentido, elas propuseram que esse projeto de formação estivesse alinhado às necessidades específicas do contexto escolar, com a atuação dos licenciandos bolsistas por 25 horas semanais e que, ao mesmo tempo, atendesse aos propósitos da formação docente qualificada, centrada na experiência, com a reflexão sobre a prática pedagógica. Esses estudantes da graduação vivenciariam de forma intensa o cotidiano escolar, auxiliando alunos e professores da turma em que seriam referência, e teriam a oportunidade de refletir sobre as suas experiências, com a participação em discussões pedagógicas e em encontros de formação. Além disso, cada estudante teria um professor orientador no CP.

Quando retomamos a pesquisa de Faria (2018), em busca de mais pistas sobre movimentos instituintes que culminariam na criação do *Projeto Residência Docente*, encontramos uma relação íntima entre a sua proposta inicial e alguns ensaios de propostas pedagógicas que paulatinamente viabilizariam a implementação do currículo de Tempo Integral na escola, conforme o Projeto Político Pedagógico “CP – uma escola de tempo integral” (Centro Pedagógico, 2010).

O processo de ampliação da jornada escolar dos estudantes do ensino fundamental do Centro Pedagógico havia começado em 2007, com um projeto-piloto envolvendo alunos de segundo e terceiro ciclos⁷. Naquela época, já estavam sendo ensaiadas algumas rotinas e práticas pedagógicas de atendimento extra turno dos educandos, além de articuladas parcerias entre a escola e outros espaços e unidades da UFGM. O objetivo era “intensificar algumas intervenções já realizadas, tais como GTD⁸, GTI⁹, extra-turno; projetos como o Clube de Ciências, as parcerias com a Enfermagem/Nutrição, a Fonoaudiologia, a Faculdade de Educação e a Psicologia” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2007, p. 5). Desde essa época, os ensaios e debates que a escola realizava em torno da futura implementação do currículo de Tempo Integral tinham como um de seus propósitos consolidar o Centro Pedagógico como “espaço de inovações pedagógicas, pesquisa no campo educacional e formação de professores e profissionais que terão a escola como possibilidade de trabalho e atuação” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2007, p. 5, grifo nosso), em que as monitorias e estágios de estudantes da graduação, orientados pelos docentes do

⁷ No Centro Pedagógico, as turmas do 1º ao 9º ano são agrupadas em três ciclos de formação humana, cada um composto por três anos escolares.

⁸ Grupo de Trabalho Diversificado.

⁹ Grupo de Trabalho Intensificado.

Centro Pedagógico e de outras unidades da UFMG, assumiriam um lugar relevante no conjunto de práticas formativas da escola (FARIA, 2018, p. 69-70).

Assim, antes mesmo do voo que rascunharia o *Projeto Residência Docente*, o coletivo docente da escola buscava ampliar seus horizontes, ensaiando novas formas de organizar o currículo. Esses ensaios consideravam as necessidades formativas das crianças e dos adolescentes, a possibilidade de ampliação do tempo escolar e o propósito de que os licenciandos da UFMG também pudessem se beneficiar com aprendizagens significativas para a sua formação profissional. Nesse contexto, os Grupos de Trabalho Diferenciado (GTD) ganhariam grande destaque e teriam uma estreita relação com o modo como o *Projeto Residência Docente* se estruturaria na escola.

Conforme apurou Faria (2018), a formalização do GTD como disciplina no currículo de Tempo Integral da escola, a partir de 2011, levou em consideração as experiências já desenvolvidas pelos docentes em anos anteriores, quando o GTD era um projeto de ensino coletivo, com as seguintes características:

O GTD é um projeto coletivo desenvolvido em todos os ciclos e tem como objetivo respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. Os alunos são agrupados segundo demandas detectadas, independente do ano escolar que estejam frequentando, mas dentro do próprio ciclo. Ocorre uma vez por semana, dentro do horário de aulas do ciclo. [...] Ou seja, há GTDs focados em aspectos de disciplinas curriculares visando sanar dificuldades apresentadas pelos alunos, assim como GTDs para ampliação curricular ou centrados em aspectos de socialização. Cada professor do ciclo assume um grupo de trabalho, fazendo um acompanhamento sistemático e, coletivamente, é feita a programação, articulação e definição dos grupos. O aluno permanece em um determinado grupo somente o tempo necessário para avançar nos aspectos previamente diagnosticados, quando nova avaliação é feita, outras demandas surgem, e o processo de organização dos grupos recomeça. [...] Busca-se avaliar o avanço individual dos alunos e de cada um em relação ao seu grupo de trabalho. Procura-se diminuir as diferenças de aprendizagem dando um suporte maior para aqueles alunos que apresentam mais dificuldades para continuar avançando em seus processos de aprendizagem (Centro Pedagógico, 2010, p. 6).

O caráter experimental do GTD, fruto de um movimento instituinte de docentes da educação básica que ousaram imaginar possibilidades de ampliação do currículo e buscaram cuidar do atendimento às demandas formativas das crianças e dos adolescentes que necessitavam de maior apoio em sua escolarização, construiu uma das bases para que o Tempo Integral pudesse ser implementado, com uma carga horária substancial dedicada a essa disciplina, para todos os alunos. Ao mesmo tempo, conforme apontam Faria (2018) e Souto e Esteves (2016), tornou-se relevante no processo de formação docente instaurado pelo *Projeto Imersão Docente* (segunda denominação do *Projeto Residência Docente*).

OS OBJETIVOS E AS ATIVIDADES DO PROJETO IMERSÃO DOCENTE

Para que se possa compreender a trajetória do Programa Imersão Docente, é importante que se explicitem quais eram os princípios, os objetivos e as atividades dos monitores (licenciandos¹⁰ bolsistas) do *Projeto Imersão Docente* ao longo dos seus primeiros anos de existência.

De acordo com Souto e Esteves (2016), o princípio que inicialmente sustentou a concepção de formação do *Projeto Imersão Docente* foi “a vivência na prática, a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica” (Souto e Esteves, 2016, p. 1593). O projeto considerou que a formação docente deveria ser “pautada pela valorização da experiência como foco de reflexão” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 4). O texto original do projeto apresenta como objetivo geral “contribuir para a formação de professores e profissionais que atuarão no contexto escolar, a partir de vivências e reflexões sobre o fazer pedagógico, no Ensino Fundamental, nas suas dimensões teóricas e práticas” (CENTRO PEDAGÓGICO, 2013, p. 7) e os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a rotina de uma escola de Educação Básica;
- Realizar atendimento individualizado aos alunos;
- Realizar acompanhamento sistemático dos alunos e de forma constante;
- Criar estratégias didáticas;
- Elaborar materiais didáticos;
- Ter experiência com alunos com dificuldades;
- Acompanhar os alunos no horário de almoço e no recreio;
- Refletir sobre as interações discursivas que ocorrem no fazer pedagógico da Educação Básica;
- Elaborar relatórios e artigos.

(Centro Pedagógico, 2013, p. 7).

Tomando por base os documentos institucionais sobre o *Projeto Imersão Docente*, os relatórios anuais produzidos pelos monitores atuantes no período de 2011 a 2015 e sua própria experiência como professora do CP, Faria (2018) propôs uma abordagem das atividades do projeto em seis categorias descritivas, a saber:

A observação das aulas: o licenciando participa das aulas de distintos professores de uma única turma, à qual ele se vincula como monitor-referência. Isso possibilita que ele possa aprender com as estratégias, metodologias e personalidades diferenciadas dos docentes. Essa observação também favorece que o olhar dos futuros professores seja direcionado para os educandos, extrapolando a sua área de formação: “A ideia é que eles possam construir vínculos, aprender com as relações que os educandos estabelecem entre si e com os adultos, além de poderem observar as mudanças no desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo dos estudantes” (Faria, 2018, p. 88).

O acompanhamento dos estudantes: durante as aulas e em outros tempos (almoço e recreação) e espaços (refeitório, pátio, quadra, biblioteca etc.) da escola, bem como em passeios, eventos científicos, apresentações culturais e trabalhos de campo, o monitor acompanha os estudantes, apoiando o trabalho dos professores e construindo, com os educandos, diferentes tipos de vínculo, interação, compreensão e intervenção no

¹⁰ Aos poucos, o projeto se ampliaria para acolher estudantes da graduação de outros cursos, como Terapia Ocupacional e Psicologia.

cotidiano escolar. Especialmente, se considerarmos a profundidade e a temporalidade das experiências relacionadas a uma escola de Tempo Integral e aos cuidados específicos com estudantes público-alvo da educação especial (tipo de acompanhamento que a comunidade escolar inicialmente denominava “Projetos Especiais”), esse acompanhamento pode ser fonte de grande aprendizado: “nesses momentos é que cotidianamente nos damos conta, com muita intensidade, de que a tarefa de educar não começa e nem termina no espaço de cada aula, de cada disciplina, de cada professor ou professora” (Faria, 2018, p. 90).

O exercício da docência: prioritariamente diz respeito à atuação do monitor no tempo-espaço das aulas dos Grupos de Trabalho Diferenciado. A proposta de desenvolver essa disciplina, com temática livremente escolhida pelo monitor, em parceria com seu orientador, visa possibilitar que ele atue na condição de professor de um grupo reduzido de alunos, assumindo a docência com o apoio e sob a orientação de um professor mais experiente.

O exercício da docência no formato dessa disciplina é também pensado como um exercício de construção da autonomia por parte das monitoras e dos monitores. Quando assumem essa disciplina, elaboram, com seus/as orientadores/as, um plano de trabalho, em que explicitam a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. As aulas de cada semana são planejadas por elas e eles, que elaboram seus materiais didáticos ou utilizam materiais sugeridos por sua orientadora ou por seu orientador. Há muitas trocas que acontecem no espaço virtual (*e-mail*). Os encontros de orientação são momentos de auxílio e validação desse planejamento, de avaliação e reflexão sobre as aulas dadas, de conversas sobre os educandos e as situações vividas com eles, de revisão e compartilhamento de materiais didáticos, e de reorientação do planejamento das aulas futuras (Faria, 2018, p. 95).

As reuniões de formação: reuniões organizadas pelos docentes da coordenação geral e pelos docentes responsáveis pela formação em cada um dos três ciclos. De um modo geral, ocorrem semanalmente, com duração de 90 minutos e com uma programação que varia conforme o grupo de docentes e de monitores.

Nos anos de 2011 a 2015, além de abordarem diretrizes e encaminhamentos da organização geral da escola, essas reuniões [de formação geral] trataram de temas amplos relacionados à docência e à produção de textos, tais como: interações discursivas na sala de aula, relação professor-aluno, (in)disciplina, produção de artigos científicos e relatos de experiência, formação de leitores, currículo, planejamento, avaliação, relação entre teoria e prática, sentidos do educar, etc. Embora as temáticas trabalhadas tenham sido amplas, a proposta que a equipe de coordenação do projeto buscou desenvolver foi de que o trabalho com elas fosse feito a partir das situações vividas no cotidiano da escola, de modo que as reuniões fossem organizadas como um espaço de relatos, conversas e debates sobre as observações e práticas dos/as monitores/as. Ao mesmo tempo, buscou-se construir maneiras de olhar para essas observações e práticas que os auxiliassem a escrever textos que refletissem sobre as experiências, dialogando com outros textos do

campo educativo. [...] As reuniões de formação do ciclo, por sua vez, são coordenadas por professoras atuantes no respectivo ciclo e são direcionadas às atividades cotidianas e projetos específicos de cada ciclo, às demandas e desafios enfrentados por docentes e monitores com relação ao público de educandos do ciclo. Além disso, são nessas reuniões que as monitoras e os monitores têm o suporte para organizar a sua participação em eventos da escola e da universidade [...] (Faria, 2018, p. 98-99).

Os encontros de orientação: encontros que reúnem monitores e docentes orientadores. Cada monitor tem pelo menos um professor orientador responsável por acompanhar, de forma mais próxima, seu percurso formativo no CP.

A orientação ocorre formalmente em encontros cuja periodicidade e duração são variáveis, sendo ajustadas entre cada monitor e orientador(es). De um modo geral, os encontros de orientação para os GTD CP são mais intensos, ocorrem semanalmente e envolvem aconselhamento, planejamento, avaliação, compartilhamento e discussão de textos, criação e revisão de materiais pedagógicos etc. A orientação é uma atividade complexa, em que se mesclam expectativas, dificuldades, saberes e fazeres da docência para ambos os sujeitos envolvidos (Faria, 2018, p. 102).

A participação em eventos acadêmicos: considerando a escola como um espaço de produção do conhecimento, de experimentação e de diálogo entre saberes teóricos e práticos, os monitores são incentivados a participar, com produções elaboradas a partir da experiência no CP, de eventos científicos, sociais e culturais do ambiente acadêmico, em especial: a “Feira Brasileira de Colégios de Aplicação e Escolas Técnicas”, a “UFMG Jovem” e o “Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação”.

Em síntese, a proposta do *Projeto Imersão Docente* é que cada monitora ou cada monitor escreva, com o apoio da orientadora ou do orientador, pelo menos um texto acadêmico decorrente de algum estudo, reflexão ou experiência vivenciados no âmbito do projeto. Entendemos que essa é uma forma de apoiá-los a aventurar-se pela escrita e pela investigação no campo da educação, construindo a segurança, a autonomia e o gosto pelo exercício da pesquisa e do diálogo com os pares como elementos constitutivos da docência (Faria, 2018, p. 105).

MOVIMENTOS INSTITUINTES PELA ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA IMERSÃO DOCENTE

Portanto, importa não separar os movimentos de uma mesma realidade: aqueles que já se apresentam como aceitos e aprovados, daqueles que vão se constituindo como sonhos e expectativas desejadas. Entre uma e outra há entrelaces, contradições e tensões. [...] Por que essas tensões de uma escola que temos e que desejamos não têm sido tematizadas e discutidas, mobilizando essa reciprocidade de relações vivas que as une na escola? (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 221).

As crianças ingressam no CP por sorteio, aproximadamente aos seis anos de idade,

percorrem um tempo nas quais se desenvolvem, aprendendo, ensinando, trocando e se construindo como seres humanos, até que partem para outras etapas da escolarização, já adolescentes, por volta dos quatorze anos de idade. Um longo período de suas vidas se desenvolve nesse tempo-espaço da nossa escola-universidade. Os monitores que atuam no CP protagonizam momentos de intensa convivência com nossos alunos do ensino fundamental, de uma maneira muito próxima e com atitudes e reflexões que arejam o ambiente escolar com o frescor e os questionamentos das juventudes. A convivência com esses sujeitos nos faz testemunhar, cotidianamente, a condição inacabada em que todos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) nos encontramos e que a escola é um espaço vivo, onde florescem (e perecem) muitas coisas.

Em 2019, assumimos juntos a coordenação do Setor de Formação Docente e Profissional do CP, responsável pela gestão administrativo-pedagógica dos estágios e dos projetos de ensino relacionados à formação de profissionais que atuam na educação. Isso nos trazia grandes responsabilidades. O *Projeto Imersão Docente* chegava a seu nono ano de existência e a escola passava por transformações profundas, especialmente em decorrência do ingresso cada vez maior de um número considerável de estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), desde a instauração, em 2016, das cotas de 5% das vagas do sorteio.

Ao mesmo tempo em que as crianças e os adolescentes PAEE nos escancaravam (e nos sensibilizavam para) as mudanças necessárias nas condições de trabalho e nas práticas pedagógicas, questões levantadas ao longo dos quatro anos da investigação doutoral da primeira autora e dos registros e discussões realizados pelas sucessivas coordenações do projeto, clamavam pela necessária pausa para o encontro, para a conversa, para o compartilhamento das experiências e a reflexão pedagógica coletiva.

As demandas de reflexão foram sintetizadas, por Faria (2018, p. 107-108), em questões como: As dinâmicas que adotávamos nas reuniões de formação estariam conseguindo tomar as experiências e as situações vivenciadas pelos monitores como “fundamento ou base empírica para promover as articulações entre prática e teoria”? Quais seriam “os sentidos, os propósitos e os usos” que vínhamos dando aos relatórios e a outros textos solicitados aos monitores? Quais seriam os “propósitos” e os “modos de intervenção” adequados à formação dos monitores no acompanhamento dos estudantes em horários de almoço e recreação? Que sentidos dávamos a esse acompanhamento para o processo formativo dos monitores? Como cada um de nós, docentes do CP, incorporava a participação dos monitores em suas práticas pedagógicas? Que acordos cada um de nós estabelecíamos em relação a essa participação? Como vínhamos “considerando (ou não), incentivando (ou não), o protagonismo” dos monitores na “construção das relações pedagógicas e dos projetos educativos” dos ciclos? De que forma estávamos dialogando com os monitores dos Projetos Especiais em nossas aulas e como poderíamos “melhor nos articular aos demais setores da escola no processo de orientação”? As horas de dedicação ao projeto (sua quantidade e sua distribuição entre as diferentes atividades) possibilitavam um equilíbrio entre os tempos de formação no CP e os tempos de formação nas outras atividades da graduação, garantindo que os monitores pudessem cuidar adequadamente da sua alimentação e do seu descanso diário?

Do ponto de vista institucional, além de discutir essas e outras questões que

claramente atravessavam e tensionavam o *Projeto Imersão Docente* ao longo dos anos, precisávamos garantir maior estabilidade nas bolsas concedidas pela PROGRAD/UFGM, considerando a relevância do nosso trabalho formativo e da atuação dos monitores em nosso cotidiano. Naquele momento, já contávamos com os resultados de algumas pesquisas e de outras produções de docentes e monitores. Havíamos conquistado um pouco mais de visibilidade nas apresentações da Semana do Conhecimento da UFGM. Sentíamos que estávamos em condições de avaliar o passado, perceber o presente e projetar os voos do futuro, em um diálogo cada vez mais próximo com a PROGRAD/UFGM. Assim, naquele mesmo ano, nos colocamos em movimento e empreendemos esforços para mobilizar a comunidade escolar em torno do “Primeiro Encontro de Formação do Programa Imersão Docente: Práticas, Experiências e Perspectivas da Formação Inicial de Professoras e Professores”.

Realizado nas dependências do CP, entre docentes, técnicos e monitores, o encontro contou com a presença de representantes da Diretoria de Bolsas da PROGRAD/UFGM e possibilitou uma reconstrução coletiva das memórias pedagógicas do *Projeto Imersão Docente*, as quais nos auxiliaram a repensá-lo e a construir algumas ideias para a produção de um documento que formalizaria a sua transformação em Programa Imersão Docente (PID). A ideia desse documento seria evidenciar o que, na prática, já acontecia no *Projeto Imersão Docente*, porém assumindo uma linguagem de projetos articulados que refletissem a participação de toda a comunidade escolar na formação docente, algo considerado potente e inovador para a experiência de formação dos graduandos, mas que, por estar circunscrito ao contexto escolar, não tinha visibilidade para a universidade.

Como apontam Linhares e Heckert (2009, p. 11), na pesquisa sobre as experiências instituintes nas escolas públicas, o desafio é “ampliar os vetores de comunicação entre essas experiências de modo a enriquecer e problematizar os processos de formação de professores, como também para fortalecer movimentos instituintes em sua potência disruptora e inventiva”. Acreditamos na potência das narrativas de uma comunidade escolar que se dedica a formar as futuras gerações de professores, mesmo sabendo das condições de trabalho e formação diferenciadas que possuem, em relação à maioria das escolas públicas, para levar adiante um programa como esse. Ao narrar nossas experiências, podemos ao menos sonhar com a possibilidade de inspirar outros movimentos que, nas universidades e nas escolas públicas de todo o país, gerem condições político-institucionais adequadas para que os docentes da educação básica possam participar da formação inicial de professores, com autonomia, reconhecimento e horizontalidade em relação aos docentes dos cursos de licenciatura das universidades. Afinal, é pertinente considerar que o PID estabelece uma conexão profunda entre a formação inicial de professores e a educação básica.

O primeiro passo da escrita do documento seria evidenciar os princípios do programa, reelaborados a partir do diálogo com os participantes do encontro:

- Valorização da experiência como vivência e como base para o estudo e a reflexão em ação e sobre a ação pedagógica;
- Diálogo com as aprendizagens construídas ao longo da vida e nas disciplinas do curso de graduação, na busca por compreender, atuar, escrever e refletir sobre os desafios do cotidiano escolar;

- Promoção de práticas educativas voltadas à construção da autonomia, por parte de educandos e educadores em formação, e à construção de vivências democráticas no espaço escolar;
 - Promoção de práticas de aconselhamento e compartilhamento de saberes experienciais e profissionais entre pares em formação inicial e continuada;
 - Desenvolvimento da sensibilidade, nas dimensões ética e estética, para consigo mesmo, para com o outro e para com o mundo;
 - Atenção e respeito à diversidade e aos processos singulares de aprendizagem, considerando os ciclos (e as condições) de vida de todos os sujeitos (crianças, adolescentes, jovens e adultos) que convivem na escola.
 - Atenção e cuidado para com a saúde de todos os sujeitos envolvidos.
- (Centro Pedagógico, 2020, p. 11)

O envolvimento de docentes orientadores de todas as áreas de conhecimento e a colaboração de profissionais técnicos da escola na formação dos monitores, bem como a organicidade e a capilaridade do PID em relação ao cotidiano escolar, foram aspectos considerados importantes para caracterizar o programa.

O PID trabalha na perspectiva da flexibilização das abordagens e temas trabalhados nos diversos momentos formativos. A percepção de demandas pelas coordenações, pelos monitores, ou por qualquer outra instância escolar pode desdobrar-se em propostas ou projetos específicos de estudo ou pesquisa. Desse modo, o monitor do PID se forma não apenas nas atividades que realiza junto aos estudantes do ensino fundamental e com seus respectivos orientadores, como também em atividades coletivas, de formação entre pares, promovidas por docentes da escola e, muitas vezes, em interação com profissionais técnicos de distintas áreas, como enfermagem, nutrição, psicologia, serviço social, biblioteconomia, entre outras, que são convidados ou solicitam sua participação em função de demandas que decorrem da própria convivência dos monitores e monitoras com toda a comunidade do CP (Centro Pedagógico, 2020, p. 18-19).

Analisando as atividades realizadas pelos monitores e alimentando a nossa imaginação pedagógica com boas prosas e leituras, conseguimos estruturar o programa com quatro projetos organicamente articulados entre si. A seguir, apresentamos uma síntese dos objetivos e das atividades de cada projeto:

Projeto PID Acompanhamento de Turma: objetiva possibilitar que os graduandos vivenciem as rotinas de uma escola de ensino fundamental e reflitam sobre os sentidos e desafios da educação que estejam relacionados a questões que extrapolam o ensino de conteúdos disciplinares do currículo escolar. Relaciona-se às atividades de observação das aulas e de acompanhamento dos estudantes, já explicitadas neste artigo.

Projeto PID Educação Especial: objetiva promover que os graduandos aprendam a mediar situações de aprendizagem e de convivência com estudantes PAEE e a contribuir para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para tanto, eles auxiliam os professores nas aulas e nas atividades da vida diária, como aquelas que envolvem alimentação, higiene, brincadeiras e convivência. Tendo em vista que grande parte das

licenciaturas e demais graduações não tem em sua matriz curricular uma variedade de disciplinas voltadas à discussão da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a imersão no CP possibilita a problematização, a reflexão e a ação em situações reais, que mobilizam e constroem saberes experienciais.

Projeto PID Ensino e Pesquisa: objetiva possibilitar que o graduando atue como professor de um pequeno grupo de alunos do ensino fundamental, com o apoio de um docente orientador, e que se possa desenvolver a pesquisa no ensino fundamental como parte integrante da formação docente. Grande parte das atividades desse projeto ocorrem no âmbito dos GTD. Muitas vezes, o GTD apresenta um caráter investigativo que, pela utilização de metodologias científicas, possibilita a produção de conhecimento por meio da pesquisa. Além disso, esse projeto engloba a atividade de participação em eventos acadêmicos, já explicitada neste artigo, e pode estar associado a projetos de pesquisa que os docentes do CP desenvolvem com a participação dos monitores.

Projeto PID Formação entre Pares: objetiva promover a formação profissional por meio de vivências e troca de experiências entre docentes (e outros profissionais) em formação inicial e seus pares – alunos de diferentes cursos de graduação – e ainda destes com professores e outros profissionais da comunidade do Centro Pedagógico e da UFMG. A materialização desse projeto se dá por meio das reuniões de orientação; das reuniões de formação específicas, em que os monitores se reúnem em grupos, conforme o ciclo em que atuam; das reuniões de formação geral, das quais todos os monitores participam; e das reuniões de formação global, que integram os monitores PID e outros monitores que participam ativamente das rotinas e do cotidiano escolar. É um projeto também aberto à experimentação de diferentes dinâmicas de trabalho coletivo, em busca de promover colaboração e cooperação, gestão democrática e intervenções no tempo-espço escolar.

A efetiva produção do referido documento realizou-se nos meses de março e abril de 2020, quando as atividades presenciais foram suspensas, devido à pandemia. Essa foi a brecha que encontramos para colocar em prática uma escrita cuidadosa, criativa e propositiva, que dialogasse com o conhecimento acadêmico ao mesmo tempo em que refletisse um olhar e uma escuta sensíveis ao nosso cotidiano e ao que havíamos conversado com a comunidade escolar em 2019. Sabíamos que era preciso parar para escrever, com uma dedicação vital, comprometida e esperançosa, mas, até então, essa experiência não parecia possível diante das demandas cotidianas de trabalho na escola-universidade.

Afinal, cabe-nos sempre escolher entre aguentar a vida, a escola, o trabalho e tudo mais, ou nela mergulharmos e irmos sentindo seus obstáculos, percebendo suas brechas e pensando, pensando, com sensibilidade e compaixão, com a vida e com os viventes, como alargá-las e até, como reinventá-las (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 221).

Ainda que assustados, angustiados pela situação que o mundo vivia, mergulhamos no processo de escrita. Éramos quatro¹¹ pessoas dedicadas a pensar a escola com a vida,

¹¹ Na época, participaram da escrita do documento a autora e o autor deste artigo, uma estudante bolsista da Licenciatura em Letras e uma Técnica em Assuntos Educacionais que era lotada no Setor de Formação Docente e Profissional.

representando nossos pares com as possibilidades de percebê-la como um “processo que não para de diferir, de criar, de nos fazer, concretamente convites, com que vamos inscrevendo sentidos e significados às nossas existências” (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 222). Essa pausa para escrever também nos subsidiou para apoiar a escrita do novo Projeto Político Pedagógico, contribuindo para fortalecer a sua conexão com o PID.

Em sintonia com o Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico (CENTRO PEDAGÓGICO, 2021), o PID compreende que a formação humana envolve a constituição dos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, conjugando aspectos socioafetivos, corporais, intelectuais, históricos, políticos e culturais, podendo se dar em múltiplos lugares e por meio de diferentes linguagens. Conceber a formação docente em termos de formação humana implica considerar que aprender a ser professor é um processo mais complexo e multifacetado do que dominar o conhecimento científico e desenvolver determinadas metodologias de ensino. [...] (Silva *et al.*, 2022, p. 44-45).

O documento foi apreciado pela máxima instância de representação e deliberação do CP e encaminhado para a PROGRAD/UFMG. Com isso, conseguimos manter as 30 bolsas de 25 horas semanais e incorporar ao PID outras 10 bolsas de 12 horas semanais que já recebíamos como parte de outro projeto de monitoria na escola.

APOSTANDO NA FORÇA DO COLETIVO: MOVIMENTOS INSTITUINTES QUE TENSIONAM O INSTITUÍDO

Mas, muitas águas rolaram, mostrando as ambiguidades e contradições da escola, sempre capazes de abrigar potências libertadoras. [...] Mesmo com uma paisagem, algumas vezes caótica, outras tantas adormecida e, até obsoleta, a escola pública brasileira participa de cenários, com movimentos instituintes, que vêm abrindo caminhos, enfrentando condições corrosivas para seu revigoramento incessante (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 219-220).

Mal havíamos nos dedicado a formalizar a estruturação do PID e a vida nos cobrou uma grande reorganização das suas atividades, em função da profundidade e da extensão da experiência pandêmica. Foi um período difícil, mas de muito aprendizado. Hoje avaliamos que conseguimos realizar propostas interessantes de formação na modalidade do ensino remoto emergencial, trabalhando com narrativas (Silva *et al.*, 2022) e com pedagogia de projetos (Menezes; Caldeira; Faria, 2024).

Mas algo na vida cotidiana da escola havia se perdido. Após o retorno das atividades presenciais, testemunhamos, no mundo, quase em estado de estupefação, porém de forma entranhada em nossas vidas, um processo de deterioração das condições de trabalho, de esvaziamento dos encontros, de corrosão das relações. Novamente se escancarou para a escola uma série de problemas relacionados à precariedade e à provisoriabilidade das condições e das ações da universidade em prol da educação básica, especialmente em relação aos estudantes PAEE.

Até a presente data, o CP ainda não conta com as condições institucionais, previstas em lei, para garantir a concretização do direito à inclusão de estudantes – PAEE, apesar de todo o esforço da equipe docente e gestora da escola. Atualmente, o CP possui cerca de 10% de estudantes PAEE que, respaldados por lei, têm direito a serviços e recursos que potencializem o ingresso, a permanência na escola e a efetivação da aprendizagem. Os documentos legais apresentam subsídios necessários para o processo inclusivo como: professores e outros profissionais de apoio, equipamentos para Salas de Recursos Multifuncionais, de acordo com as especificidades do público atendido e acessibilidade.

Os estudantes PAEE não contam com profissionais que façam o acompanhamento, previsto em lei, durante as 35 horas semanais em que permanecem na escola de Tempo Integral, e com a estabilidade necessária para garantir a criação de vínculos essenciais para sua aprendizagem e seu pleno desenvolvimento. Como instituição federal, não temos acesso às verbas e aos subsídios destinados à Educação Especial, pois as políticas já existentes são direcionadas, exclusivamente, para instituições estaduais, municipais e DF. Isso precariza ainda mais as condições do trabalho dos docentes – também pesquisadores, extensionistas, gestores – e da aprendizagem, da segurança e do desenvolvimento dos estudantes (Carta aberta dos docentes do Centro Pedagógico da UFMG, 18/04/2024)¹².

Por ocasião da deflagração da greve dos docentes das universidades e institutos federais, em 2024, os docentes do CP se reuniram para escrever uma carta aberta para as famílias e os demais membros da comunidade escolar. O excerto acima selecionado expõe nossa situação em relação ao atendimento educacional dos estudantes PAEE. Pelo reconhecimento que o projeto *PID Educação Especial* tem tido na universidade, incluindo recorrentes premiações na Semana do Conhecimento da UFMG, a principal resposta que temos recebido para lidar com essa situação é um aumento provisório no número de bolsistas. Em 2024, o PID contou com 73 bolsas de 20 horas semanais.

Essa resposta, de natureza paliativa, sobrecarrega a proposta formativa do PID, reduzindo nossas condições de acompanhar, com qualidade, a formação de cada um dos estudantes da graduação. Há toda uma teia de condições e relações que precisa ser construída para garantir a inclusão. Uma dessas condições é viabilizar a atuação contínua de profissionais de apoio que sejam concursados ou contratados pelo poder público, no caso, pela universidade, com a garantia de direitos trabalhistas e boa remuneração. A provisoriedade do período de atuação dos monitores na escola, a rotatividade de monitores ao longo do dia (considerando-se as sete horas diárias do Tempo Integral) e a dificuldade de conciliar os horários de aulas na graduação com a necessidade de acompanhamento contínuo dos alunos são características inerentes à vida universitária e à proposta do PID, mas elas afetam a qualidade do acompanhamento ao qual as crianças e os adolescentes PAEE têm direito, apesar de todos os esforços, boa vontade e dedicação dos monitores e dos professores.

¹² Disponível em: <https://apubh.org.br/noticias/carta-aberta-dos-docentes-do-centro-pedagogico-da-ufmg-para-as-familias-demaismembros-da-comunidade-universitaria-e-sociedade-civil/>. Acesso em: 08/03/2025.

Vem a escola se conectando aos processos instituintes que, socialmente, trabalham na direção de potencializar a inclusão de outros sujeitos, de outras linguagens, outros métodos e, sobretudo, outros horizontes? (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 219-220)

Ao longo de 2023, por ocasião da nossa participação na Comissão de Reestruturação e Ampliação do Setor de Formação Docente e Profissional, buscamos, junto com outras pessoas atuantes na comissão e nas coordenações do PID, auxiliar a escola a construir caminhos na direção de práticas de formação que fossem mais inclusivas e que não sobrecarregassem individualmente monitores e professores, como vinha acontecendo em função das precariedades que, ao longo dos anos, se impuseram de forma cada vez mais intensa na escola. Com uma escuta atenta às queixas e aos anseios de toda a comunidade escolar, procuramos desenhar alguma mudança que nos auxiliasse a vivenciar esse contexto difícil, com mais saúde e qualidade de vida, favorecendo o espaço do encontro, da partilha de saberes e da solidariedade.

Em conversas com monitores, professores e coordenadores, percebíamos alguns problemas recorrentes, os quais sintetizamos em quatro aspectos: (i) desarticulação do trabalho pedagógico e formativo com os monitores que atuam em uma única turma; (ii) dificuldades na organização conjunta dos horários de atuação dos monitores em cada turma; (iii) postura rígida de monitores em relação às suas “atribuições”, frente às necessidades do cotidiano escolar e frente às propostas formativas (em função do ingresso no programa ser feito por diferentes tipos de editais de seleção e de haver uma incompreensão da natureza articulada dos projetos); (iv) sentimento de que o papel dos monitores na escola nem sempre é bem compreendido, tanto por parte de monitores e estudantes do ensino fundamental, quanto por parte de docentes e técnicos.

Construímos, então, uma proposta que ampliava as atividades do projeto *PID Formação entre Pares*, interferindo nos demais projetos. Sugerimos que os monitores de cada turma pudessem se reunir mensalmente com todo o coletivo docente no âmbito das reuniões de ciclo dos professores, formando “equipes de turma” compostas por monitores e professores. A ideia era integrar o trabalho de todos os monitores atuantes em uma única turma, rompendo com a separação entre monitores do projeto *PID Acompanhamento de Turma* e monitores do projeto *PID Educação Especial*. Com a proposta, todos os monitores passariam a ser formalmente vinculados indistintamente a todos os projetos do PID, por meio de um edital único de seleção de bolsistas. Não haveria monitores destinados a acompanhar única e exclusivamente estudantes específicos, mas um grupo de monitores que acompanharia toda a turma, revezando-se e dividindo-se entre as tarefas, compartilhando as responsabilidades, inclusive na oferta de GTD. Afinal, os estudantes PAEE fazem parte da turma, participam dos GTD e todos os professores e monitores são responsáveis por todos os alunos. Essa compreensão pode parecer óbvia nos dias de hoje, com todas as conquistas que os movimentos pela educação inclusiva tiveram em nosso país, mas ela não é fácil de ser colocada em prática. Ainda estamos nos sensibilizando e aprendendo a lidar com os desafios da educação inclusiva e o PID tem nos dado provas de que a construção de uma escola diversa, plural e inclusiva não será possível sem o trabalho coletivo de toda a comunidade escolar.

A proposta foi apresentada e os docentes acordaram experimentá-la no ano seguinte, mesmo manifestando receios ou ressalvas, especialmente em relação aos estudantes PAEE que apresentam deficiências mais graves. A proposta também foi discutida com os monitores, para escutar suas dúvidas e sugestões a respeito das mudanças a serem implementadas em 2024. Administrativamente dialogamos com a PROGRAD/UFMG para construir um único edital de ingresso dos monitores. Essas mudanças estão se construindo paulatinamente, com experiências diversas entre as diferentes equipes, novas ideias, adaptações, tensões, dificuldades operacionais, desistências e resistências, como é próprio dos movimentos instituintes que buscam romper com o comodismo e o conformismo no interior das instituições educativas. Ressalte-se que, de modo algum, consideramos que essas mudanças são necessariamente boas, tampouco suficientes para resolver os problemas mencionados em nossa carta aberta, mas elas evidenciam o constante “devir” das experiências instituintes, sua capacidade de enfrentar e infiltrar-se nas “tramas do instituído”, aproveitando suas “frestas e contradições” e, assim, afirmando “a outriedade, o lugar da experiência, como criação interminável da própria vida, da sociedade e da existência” (Linhares, 2007, p. 157).

Segundo Linhares (2007), as experiências instituintes não são puras, não se protegem em redomas que as separam do que já está instituído. Elas brotam como um movimento de esperança dentro das práticas institucionalizadas, buscando um reconhecimento social que lhes permita, “mediante tensões entre as relações instituídas e as instituintes, com concessões de um e outro lado, ir forjando outras formas de sentir, pensar, saber, fazer, poder que vão sendo traduzidas em linguagens, testemunhando processos de permanente construção” (p.149). Assim, frente a novos impasses e desafios institucionais, novamente buscamos nos reinventar por meio do próprio PID. Isso não tem sido fácil, mas estamos em processo. Avanços, recuos, novas mudanças poderão vir, e lutamos para que venham sempre pela via de uma experiência democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa direção, pesquisamos as fagulhas que alimentam os movimentos instituintes na escola e que confluem com os sonhos de dignificação dos saberes escolares como contribuição viva a uma democracia em que todos e todas possamos participar de forma pensante, sensível, incluyente e solidária (Brito; Linhares; Praça, 2013, p. 217).

Brito, Linhares e Praça (2013) nos acompanharam intensamente ao longo deste artigo, auxiliando-nos a ver “a escola pública e suas fagulhas instituintes” no diálogo com uma narrativa sobre a trajetória do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da UFMG. Para nós, participar dessa trajetória, por meio da pesquisa, da escrita, da coordenação e da orientação de monitores, é um processo vital, de aprendizagem política e de uma aposta esperançosa na formação e no trabalho docente. Dada a sua organicidade com o Centro Pedagógico, ao longo de seus catorze anos de existência, o programa acompanhou as crises da escola e certamente seguirá enfrentando as adversidades, as surpresas e as contradições inerentes a esse tempo-espço de vida coletiva.

Podemos afirmar que nossa comunidade tem conseguido, em certa medida, se reinventar para proporcionar melhores condições de formação docente na escola-universidade. Destacamos, na potência dos movimentos instituintes que possibilitaram a criação, as adaptações e as transformações do programa, o compromisso do coletivo docente e técnico do Centro Pedagógico e dos graduandos participantes em construir uma escola pública de qualidade, democrática, plural, diversa e inclusiva.

Percebemos que o programa é reconhecido pela universidade como relevante para a formação dos futuros professores. No entanto, é preciso ressaltar que o engajamento de docentes, monitores e técnicos precisa vir acompanhado de efetivo apoio do poder público para a resolução dos problemas enfrentados. Soluções paliativas acabam por encobri-los e equivalem a ensinar aos futuros professores que só lhes resta aceitar o que a educação pública brasileira já sofre há tanto tempo: na falta de infraestrutura, de condições mínimas de trabalho docente e de uma vida digna para os educandos e suas famílias, depositam-se única e exclusivamente sobre os ombros dos professores, e na conta da sua formação, os fracassos e as esperanças da educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, Nº 23, p 62-74. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 28 fev. 2025.

BRAGANÇA, I. F. de S. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org). **Pesquisa narrativa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018, p. 65-81.

BRITO, C.; LINHARES, C.; PRAÇA, M. A escola pública e suas fagulhas instituintes. **RevistAleph**, dez. 2013, ano VIII, ° 2, p. 217-225. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38990>. Acesso em: 28 fev. 2025.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Proposta Pedagógica do Programa Imersão Docente do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020, 35p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **CP – Uma escola de tempo integral**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, 71p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Projeto de Ensino: Imersão Docente**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013, 12p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021, 107p.

CENTRO PEDAGÓGICO (UFMG). **Uma escola em tempo integral**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007, 15p.

FARIA, J. B. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa: experiências de formação de sujeitos em imersão docente.** Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

FARIA, J. B.; BRAGANÇA, I. F. de S. Documentação narrativa de experiências pedagógicas no curso de pedagogia: a “carta do abraço”. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 89–99, 2023. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/702>. Acesso em: 5 mar. 2025.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393>. Acesso em: 3 mar. 2025.

LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, maio.-ago. 2007, p.136-160. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5192>. Acesso em: 01 out. 2022

LINHARES, C.; HECKERT, A. L. Movimentos instituintes nas escolas: afirmando a potência dos espaços públicos de educação. **RevistAleph**, n. 12, 22 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38931>. Acesso em: 01 out. 2022.

MENEZES, E. C.; CALDEIRA, M. C. S. ; FARIA, E. S. Programa Imersão Docente, Ensino Remoto Emergencial e Pedagogia de Projetos: possibilidades para a iniciação à docência em tempos de pandemia. **Imagens da Educação**, v. 14, n. 3, p. 193-214, 2024. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/70374>. Acesso em: 05 mar. 2025.

SILVA, A. P. P. e; FARIA, J. B.; FARIA, E. S. de; MENEZES, E. C. de. A experiência de coordenar o Programa Imersão Docente no ensino remoto emergencial. **Revista do Centro Pedagógico**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, v.0, n.1, p. 42-49, 2022. Disponível em: <https://www.cp.ufmg.br/editora-cp-2/revista-volume-0/>. Acesso em: 24 jan. 2023.

SOUTO, K. C. N.; ESTEVES, M. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 3, 2016, p.1587-1601. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9063/5955>. Acesso em: 05 mar. 2025.