

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Patrícia Rodrigues de Almeida
Universidade la salle / patricia.rdealmeida@gmail.com

Hildegard Susana Jung
Universidade la salle / hildegard.jung@unilasalle.edu.br

Louise de Quadros da Silva
Universidade la salle / louise.quadrosdasilva@gmail.com

Resumo:

O objetivo do presente estudo consiste em narrar a experiência docente enquanto supervisora de acadêmicos do Pibid na escola pública, em um trabalho voltado à diminuição da taxa de reprovação no 3º ano do ensino fundamental. A metodologia, de abordagem qualitativa, encaixa-se num estudo de caso. Os resultados apontam que: a) a presença dos docentes na escola é relevante, tanto para a sua formação como futuro docente, quanto para os alunos mediados; b) o Programa possibilita a articulação entre teoria e prática, num processo reflexivo, beneficiando a formação inicial e a formação permanente; c) o Pibid potencializa a prática colaborativa e o compartilhamento de saberes; d) a aprendizagem mediada pelo Programa contribui à modificabilidade cognitiva de ambos os envolvidos (docente e aluno), auxiliando na redução do fracasso escolar; e) o Pibid potencializa a inclusão. Podemos concluir, portanto, que os indicadores de reprovação se mostram minimizados.

Palavras-chave: *Formação de professores, Pibid, escola pública brasileira, alfabetização.*

Abstract:

The aim of this study is to narrate the teaching experience as supervisor of Pibid academics in the public school, in a work aimed at reducing the failure rate in the 3rd year of elementary school. The methodology, with a qualitative approach, fits into a case study. The results indicate that: a) the presence of teachers in the school is relevant, both for their formation as future teachers, and for the mediated students; b) the Program enables the articulation between theory and practice, in a reflexive process, benefiting the initial formation and the permanent formation; c) Pibid enhances collaborative practice and knowledge sharing; d) the learning mediated by the Program contributes to the cognitive modifiability of both involved (teacher and student), helping to reduce the school failure; e) Pibid enhances inclusion. Therefore, we can conclude that the failure indicators are minimized..

Keywords: *Teacher training, Pibid, Brazilian public school, literacy.*

1. INTRODUÇÃO

O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. Com relação aos objetivos do programa, a plataforma digital do CAPES (2019) informa:

Objetivos do programa: Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

As Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Os projetos institucionais podem contemplar diversos núcleos de iniciação à docência composto de 24 a 30 discentes, 3 professores da escola e 1 professor da instituição de educação superior. Os núcleos agrupam-se por subprojetos definidos segundo o componente curricular da educação básica para o quais são formados os discentes. Podem se candidatar Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos dos editais de seleção. As instituições selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) recebem cotas de bolsas.

Os bolsistas do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada Instituição de Ensino Superior (IES) e as escolas são escolhidas pelas redes de ensino.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concede quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional:

1. **Iniciação à docência** – para discentes de licenciatura dos cursos abrangidos pelo subprojeto.
2. **Professor supervisor** – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes.
3. **Coordenador de área** – para docentes da licenciatura que coordenam os subprojetos.
4. **Coordenação institucional** – para o docente da licenciatura que coordena o projeto institucional de iniciação à docência na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional. As bolsas são pagas pela CAPES diretamente aos bolsistas, por meio de crédito bancário.

Com relação a alfabetização, no Brasil, há uma orientação do Conselho Nacional de Educação (MEC) que ela ocorra durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental, não havendo reprovação no primeiro e no segundo ano. A partir destas orientações, as pesquisadoras realizaram uma experiência de observação dos trabalhos junto às turmas de 3º do ensino fundamental chamadas de bloco de alfabetização. Pudemos perceber uma intensa preocupação dos professores quanto à demanda de crianças que necessitam alfabetizar-se ao final deste ciclo. Também chamou a atenção das pesquisadoras que durante o ciclo de alfabetização a progressão automática do primeiro e segundo ano, faz com que o terceiro ano se torne um gargalo de retenção e fluxo da promoção dos estudantes. Conforme as orientações do Conselho Nacional de Educação (MEC) os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituem o ciclo da alfabetização e letramento e não devem ser passíveis de interrupção. É o que recomendam as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). De acordo com o documento, mesmo quando o sistema de ensino ou a escola fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do ensino fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas. A complexidade do processo de alfabetização requer a

continuidade do aprendizado para que sejam respeitados os diferentes tempos de desenvolvimento das crianças de seis a oito anos de idade. Ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada (MEC, 2010).

Utiliza-se na Educação brasileira a palavra ciclo para designar cada um dos níveis em que se divide o tempo do ensino público. A nova lógica temporal instituída pelos ciclos, em contraposição ao antigo sistema seriado, orienta-se pelas necessidades de aprendizagem do educando e, conseqüentemente, o tempo escolar passa a ser organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais adequados às metas propostas pelo currículo escolar. Nesse sentido, o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo. Logo, constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos. Os ciclos de alfabetização foram criados pelo Ministério da Educação (MEC) entre 2004 e 2006, tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos em todo o país, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Além de ampliar em um ano o período da escolarização obrigatória, o novo Ensino Fundamental passou a receber, no seu primeiro ano, crianças de seis anos, boa parte sem qualquer vivência escolar anterior. Assim, a escola passou a enfrentar um novo desafio: acolher parte das crianças com necessidades e objetivos antes restritos à Educação Infantil e, ao mesmo tempo, colaborar de forma significativa para garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos.

O sistema de ciclos traz novos desafios para a escola e pede novos modos de atuação dos profissionais da Educação. Entre esses novos desafios, pode ser citada, por exemplo, a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar. Além disso, o ensino e a aprendizagem de cada um dos componentes curriculares passam a ser abordados, nas orientações oficiais, do ponto de vista da sua contribuição para o alcance do objetivo central de inserir a criança, da forma mais qualificada possível, na cultura escrita e na organização escolar, garantindo a sua plena alfabetização (SILVA, 2007). Neste contexto, surgem ações que auxiliam na condução do problema da alfabetização, como é o caso do Pibid, uma vez que se configura como uma política de mão dupla, ou seja, serve tanto para a formação inicial, como para a

formação continuada dos docentes. Por meio da presença dos pibidianos em sala de aula, o professor consegue dispensar uma atenção individualizada às crianças com mais dificuldades.

Dessa maneira, o objetivo do presente artigo consiste em narrar a experiência docente enquanto supervisoras de acadêmicos do Pibid na escola pública, em um trabalho voltado à diminuição da taxa de reprovação no 3º ano do ensino fundamental. A metodologia, de abordagem qualitativa, se desdobra em um estudo de caso, o qual busca seus dados para análise no diário de campo das autoras-pesquisadoras, amparando-se ainda na revisão de literatura pertinente ao tema.

Com relação à arquitetura do artigo, após esta breve introdução, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, seguida de seu marco teórico. Na sequência expomos a análise e discussão dos dados, as considerações e, por último, as referências que embasaram as reflexões.

2. METODOLOGIA

A pesquisa, de cunho qualitativo, caracteriza-se como um Estudo de Caso. Segundo Yin (2001), o estudo de caso define pesquisas que investigam fenômenos contemporâneos em contextos da vida real. De acordo com o autor, esta metodologia se indica quando é possível realizar observações diretas. No mesmo sentido, André (1984, p. 54) explica que o estudo de caso, além de retratar a realidade, “pretende revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa dada situação, focalizando-a como um todo, mas sem deixar de enfatizar os detalhes” da unidade de análise. Para Yin (2011, p. 247), a unidade de análise é “o caso em um estudo de caso”. Nesta pesquisa, a unidade de análise consiste na sala de aula junto à qual atuam os bolsistas Pibid e as autoras. Dessa forma, os dados foram coletados não somente na literatura, mas também nos componentes empíricos do diário de campo.

Os passos do estudo seguiram as orientações de Gil (2008, p. 133), o qual recomenda que a pesquisa qualitativa siga “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”. Assim, seguindo as orientações do autor citado, a pesquisa seguiu as fases mencionadas, as quais descrevemos na sequência.

Na primeira etapa – a de redução dos dados -, a qual ele também denomina de leitura flutuante, é aquela em que se seleciona o material por meio de uma primeira leitura. Segundo explica, “Para que essa

tarefa seja desenvolvida a contento, é necessário ter objetivos claros, até mesmo porque estes podem ter sido alterados ao longo do estudo de campo” (GIL, 2008, p. 133). Desta maneira, o objetivo foi traçado e, em torno dele, ocorreu a problematização.

A segunda etapa, a qual Gil (2008) denomina como categorização dos dados, é aquela em que o pesquisador fará uma leitura mais profunda, de maneira a contrastar as categorias previamente definidas com o referencial teórico. “É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados” (GIL, 2008, p. 134). Esta etapa é descrita também por Bardin (2008) como exploração do material.

A terceira fase – interpretação dos dados – consiste em realizar um “[...] esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito. Isso irá exigir constantes retomadas às anotações de campo e ao campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais” (GIL, 2008, p. 134). Trata-se, portanto, do momento em que o pesquisador transcende a simples descrição, buscando acrescentar novos questionamentos, os quais poderão servir, inclusive, para estudos futuros.

A quarta e última fase é a de elaboração do relatório, ou seja, a redação do texto. Nesta parte da pesquisa, não podemos perder de vista, segundo Gil (2008, p. 135), quatro elementos fundamentais, que são “[...] a clareza, a concisão, a precisão e a objetividade”. Assim, podemos notar que o método científico é mais ou menos eficiente quanto maior ou menor riqueza de realidade nos trouxermos os fatos, o que buscamos por meio do diário de campo analisado. A realidade, porém, é um processo de apropriação “[...] crítica, de interpretação e avaliação dos fatos. E esta atividade que revela o conteúdo objetivo e o significado dos fatos é o método científico [...] capaz de descobrir, explicar e motivar” (KOSIK, 1976, p. 45).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

É de grande importância da articulação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e seus discentes iniciantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Em parceria

com a escola de educação básica coordenadas pelas supervisoras do projeto, e com orientação e práticas compartilhadas, os pibidianos colaboraram significativamente com a aprendizagem dos alunos do 3º ano do ensino fundamental que se encontram em situação de dificuldades. Crianças com problemas de aprendizagem ou com a síndrome de privação cultural denominada por Feuerstein (2002) buscam referenciais contemporâneos que conversem com a diversidade e inclusão. De acordo com Gatti (2016) o professor é figura imprescindível. Portanto, neste contexto iminente de múltiplas retenções devido ao fluxo do final do ciclo de alfabetização, surgem ações que auxiliam na condução do problema, como é o caso do Pibid e sua atuação em sala de aula com as crianças sob orientação do professor supervisor. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 4) os docentes “[...] reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. Complementando as ideias de que o professor tem um papel fundamental na mediação cognitiva destas crianças sendo a sua intervenção imprescindível e necessária, concordamos com Gatti (2016) quando a autora esclarece que “o professor não é descartável, nem substituível pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados. Educação para ser humano se faz em relações humanas profícuas”. (GATTI, 2016, p. 164) Entendemos que o trabalho de docência compartilhada, mediada e com forte significado para a vida dos envolvidos trará benefícios a curto, médio e longo prazo para ambas as partes.

Também, desenvolverão competências e habilidades, apresentarão mais resiliência e empatia devido às experiências vividas na escola. Para Prado e Proença (2016, p. 176) “[...] o cotidiano escolar é lugar de acontecimentos múltiplos e multifacetadas ações para os quais são necessárias posturas de atenção e cuidado na atuação profissional”. Entendemos que a formação inicial dos professores seja um ponto importante em termos de políticas públicas. Fato que Gatti (2009, p. 166) descreve dizendo: “[...] mesmo com os avanços a partir de programas desenvolvidos na última década, a questão da formação de professores tem sido um grande desafio para as políticas governamentais, e um desafio que se encontra também nas práticas formativas das instituições que os formam”.

Vemos nesta perspectiva uma necessidade de aproximar o profissional inicial do magistério à escola pública entendendo que as experiências vivenciadas neste ambiente e cotidiano trará benefícios à sua formação bem como experiência diferenciada em relação a outro profissional que não passe por esta mediação de aprender a aprender. Gatti (2009 apud GATTI, 2000, p. 166), de forma irreverente, cita: “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá pra implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de formação”.

A interação dos alunos do Pibid com outros profissionais mais experientes no cotidiano escolar fortalece não somente a aprendizagem de ambos, mas faz fortes vínculos destes futuros profissionais com a carreira do magistério. Gatti (2009, p. 163) compreende que

[...] a educação é processo que envolve necessariamente pessoas com conhecimento em níveis desiguais propondo-se a compartilhar esses conhecimentos. A educação escolar pressupõe uma atuação de um conjunto geracional com outro mais jovem, ou, com menor domínio de conhecimentos ou práticas, na direção de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva, num determinado contexto histórico.

Outro ponto importante a salientar são as culturas colaborativas no ambiente escolar, tema sobre o qual Nóvoa (2009) esclarece:

Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão, da avaliação dos professores; etc. (NÓVOA, 2009, p. 4)

Nesta perspectiva a colegialidade referida por Nóvoa (2009) organizada pelos professores e supervisores mais experientes, numa parcela de ações intencionais, significativas e colaborativas nos inspiram à práticas de formação inicial à docência mais dinâmicas, vivenciais do ponto de vista prático-teórico, relacional e profissional com a sua futura profissão. As pesquisadoras reforçam a ideia de que a prática no chão da escola mediada por colegas mais experientes trará um diferencial cultural, afetivo,

embasamento teórico-prático, insights diante das diversidades de aprendizagem, vínculos com a profissão e futuros alunos(as). Além disso, poderá motivar para estudos de novas práticas didático-pedagógicas e novas tecnologias. Estas relações sistêmicas ao longo de um período na escola terão um grande impacto na formação continuada de todos os sujeitos envolvidos (supervisores, professores, alunos e famílias) bem como na promoção da aprendizagem personalizada das crianças atingidas ao longo deste processo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente tópico trazemos a análise dos resultados encontrados após a confrontação entre os dados registrados no diário de campo, sua análise à luz da teoria e as inferências das autoras-pesquisadoras.

4.1 A PRÁXIS: O RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante o início do primeiro trimestre do ano de 2019, com a chegada dos alunos do Pibid à escola pudemos monitorar juntos, por meio da docência compartilhada e experiências mediadas, o desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças recém-chegadas ao terceiro ano do ensino fundamental. A turma ao todo compreende 28 crianças na faixa etária entre 8 e 9 anos de idade.

As primeiras intervenções realizadas foram as de sondagem da escrita e leitura. A atividade teve cunho diagnóstico das hipóteses de escrita de cada aluno para que pudéssemos avaliar a evolução do processo de aprendizagem e alfabetização. A referida testagem consiste num ditado com dez palavras e uma frase, com ou sem o apoio visual de figuras ou intervenção do professor. Após as palavras e a frase são corrigidas pelos professores e é feita uma avaliação baseada nos estudos de *Emilia Ferreiro e Ana Teberosky para detectar o nível de escrita que cada criança se encontra.

Conforme esta intervenção diagnóstica percebemos na turma três grupos distintos: as crianças que chegaram ao 3º ano no nível de escrita alfabético, as crianças que encontravam-se no nível de escrita

alfabético ou no nível de escrita silábico alfabético em transição para o nível alfabético e, outro grupo, com alunos no nível de escrita pré-silábico, silábico e silábico alfabético. A partir dessa constatação, decidimos fazer quatro duplas de alunos do Pibid para mediar os dois grupos considerados em situação de risco de reprovação: os recém alfabéticos e os aquém deste nível de escrita. Desta forma, cada dupla ficou responsável pela mediação de um grupo de crianças daquela turma. Iniciou-se um trabalho assíduo, intencional e individualizado com as crianças no intuito de potencializar e promover avanços na sua alfabetização. Lembrando que os grupos de alunos do terceiro ano não são fixos nos grupos de trabalho, quando avançam na sua hipótese de escrita, leitura e raciocínio lógico passam ao grupo de trabalho seguinte. O objetivo final é que um número maior de alunos desta turma estejam alfabetizados até o final do ano letivo.

Durante a mediação, os grupos prepararam material pedagógico, de apoio e jogos para o nível de escrita e aprendizagem que o aluno se encontra a fim de sanar dificuldades. Também são realizados registros em um dossiê sobre situações ou informações relevantes sobre a criança mediada. O referido dossiê é utilizado por todos os professores (supervisores e professores do Pibid) para registro das observações. Desta maneira, ambos os grupos de professores do Pibid e professores supervisores podem consultar e registrar quando necessário. Também fazíamos, ao final de cada manhã, um rápido brainstorm para relatar as situações relevantes na mediação e sobre as possíveis intervenções da semana consecutiva.

4.2 A RELEVÂNCIA DOS PIBIDIANOS PARA A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A presença dos alunos do Pibid no chão da escola, envolvidos no cotidiano escolar e, inseridos em salas de aula cada vez mais complexas e inclusivas tem sido uma experiência enriquecedora do ponto de vista prático-teórico. O movimento complexo e sistêmico da docência compartilhada em sala de aula requer um alto nível de colaboração e partilha entre os professores mais experientes e os pares de professores em formação inicial da docência. Reforçamos a ideia de Nóvoa (2009, p. 6) sobre a “[...] necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação de seus colegas”. O autor destaca, ainda, a relevância de uma maior presença da profissão na formação (NÓVOA, 2019, p. 7).

O propósito desta parceria entre a Universidade e a escola pública é bastante intencional e propositiva, compreendendo a importância e relevância social da formação dos seus futuros professores. Reconhecendo que a circulação de informações, conhecimento e práticas de ensino e aprendizagem são ações que também se aprendem em redes formativas com os pares mais experientes. Entendemos este período segundo os autores Huberman (1992), Nóvoa (1992) e Marchesi (2008 apud NÓVOA, 2009, p. 595) “[...] como uma fase teste que definirá se o professor permanecerá ou não na profissão”. Ainda nas palavras de Nóvoa (2019, p. 595) “[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”. Citamos Nóvoa para complementar que “temos a clareza de que a formação docente acontece no movimento da realidade, na apropriação do conhecimento nela produzidos socialmente, bem como pelo sujeito”. (idem, 2019, p. 595)

Sobre a profissão docente e sua relevância do ponto de vista formativo escreve David Labaree (2000 apud NÓVOA, 2009, p. 13), “[...] as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Dessa forma, vemos que a relevância do Programa justifica-se pela possibilidade de articulação entre teoria e prática, num processo reflexivo, beneficiando tanto a formação inicial, como a formação permanente.

4.3 O PIBID COMO OPORTUNIDADE DE PRÁTICA COLABORATIVA

Nas salas de aula da contemporaneidade as práticas requerem plasticidade, inovação, criação, transformação, interdisciplinaridade, inclusão, comunicação e uma visão sistêmica do ambiente de aprendizagem. O Pibid na escola traz um viço e um renovado propósito ao trabalho de docência compartilhada e inter pares e que de forma bastante significativa colabora com o vínculo, potencial e motivação das crianças diante da mediação intencional dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo cita Nóvoa “através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional”. (NÓVOA, 2009, p. 8).

Para os pibidianos a prática colaborativa se faz muito necessária do ponto de vista da formação inicial e continuada. Compreendemos a necessidade e coragem de ter que começar e, sob este ponto de vista, concordamos com Ann Liebermann (1999 apud NÓVOA, 2009, p. 9) quando diz “[...] apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito”. Seguindo esta ideia na qual a oportunidade colaborativa dos alunos do Pibid nos ambientes complexos e inclusivos do cotidiano e ambiente escolar faz muita diferença na aprendizagem mediada com as crianças citamos as palavras de Alarcão (2011, p. 32) “[...] o papel dos professores. Criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender são competências que o professor de hoje tem de desenvolver”. Compreendendo este propósito e o fundamento da formação inicial concordamos com Souza (2009, p. 37 apud OLIVEIRA; SOARES; 2019, p. 597) quando diz que “[...] o professor iniciante precisa de apoio, principalmente dos professores mais experientes para gerir esse choque inicial, pois o mesmo, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas acaba ancorando suas práticas à vivências passadas [...]”. Esta atitude, por parte dos docentes, “[...] dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade docente” (SOUZA, 2009, p. 37 apud OLIVEIRA; SOARES; 2019, p. 597)

Ao argumentarmos o trabalho colaborativo dos pibidianos lembramos Orsolon (2003)

O trabalho de parceria, que se constrói articuladamente entre professores e coordenação, possibilita tomada de decisões capazes de garantir o alcance das metas e a afetividade do processo para alcançá-las. O professor se compromete com seu trabalho, com o aluno, com seu contexto e consigo mesmo. Por sua vez, o coordenador tem condições de respeitar e atender aos diferentes ritmos de cada professor. Compartilhar essas experiências no pensar e no agir possibilita ao coordenador rever seu papel, historicamente dado, de supervisionar, de deter informações, para “co-visionar”. Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada. (ALMEIDA; PLACCO, 2003, p. 25)

Nesta proposição estamos determinadas a contribuir com as ações de parceria entre a Universidade e a escola pública entendendo que a contribuição do Pibid é uma prática colaborativa muito necessária no contexto escolar e, principalmente, dentro dos espaços de salas de aula.

4.4 O PIBID E SEU PAPEL NA INCLUSÃO E NA REDUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

A chegada do Pibid no chão da escola pública nos faz questionar a estrutura dos espaços onde as crianças se inserem no cotidiano e compreender as nossas práticas segundo Freitas (2013, p. 28) “entender por que e desde quando fazemos tudo o que fazemos”. A realidade do cenário das salas de aula da escola pública não é de homogeneidade o tempo todo embora seja representada através de suas metodologias desta forma, ou seja, observa-se a simultaneidade nos trabalhos com base nos mesmos conteúdos. Citaremos Freitas (2013) entendendo a importância desta reflexão para as ações do Pibid relacionadas à inclusão, aos ciclos de aprendizagem e redução do fracasso escolar.

[...] No transcorrer do século XIX, foi se consolidando a atual forma escolar, ou seja, a forma que a educação adquiria para se massificar, o que ocorreria aceleradamente em muitos locais no correr do século XX. É essa escola que está se globalizando. [...] Assim, mais importante do que a aprendizagem de cada um, se torna o aprendizado de todos ao mesmo tempo, ficando por conta de cada um não sair do ritmo que é igualmente exigido de todos. Momentos memoráveis na história da pedagogia e dos debates educacionais que ocorreram no século XX trouxeram à luz a questão da responsabilidade sobre o insucesso escolar. [...] A escola seriada desde então vem sendo criada, recriada, e recomposta em diferentes ciclos de progressão. Os passos da progressão ora são reiterados, ora são reprogramados. Mas nem a organização mais flexível que os ciclos permitem retirar dessa forma o lugar central que a simultaneidade confere aos rituais coletivos de aprendizagem. (FREITAS, 2013, p. 30-32)

Ao entrar neste cenário os alunos do Pibid foram desafiados a repensar tais posturas entendendo que para avançarmos nos processos de mediação significativas teríamos que conduzir nossas práticas para dinâmicas mais interativas, colaborativas, sistêmicas e diversificadas. Usaremos as palavras de Ramos (2016) para complementar a ideia de homogeneidade:

O primeiro passo é REALMENTE para desfazer a ideia de homogeneidade e ter consciência das diferenças. [...] a aprendizagem é algo individual que ocorre no âmbito coletivo, isto é, as representações do objeto só se tornam as mesmas quando esse objeto é partilhado por um grupo. [...] é necessário que se estabeleçam alguns princípios, como organizar um plano didático voltado para a real condição do grupo, valorizando a coletividade”. (RAMOS, 2016, p. 69)

Posto desta forma pensamos numa mediação que respeitasse os alunos nas suas especificidades, ritmos, níveis de aprendizagem e potencialidades. Como já indicava Sá-Chaves (2007 apud PRADO;

PROENÇA, 2018, p. 177), “[...] ninguém forma ninguém, nos formamos em movimento, em conjunto, numa relação construída no exercício de nossa prática. Formamo-nos coletivamente”. Sendo assim, a cada etapa do desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, fomos avaliando os métodos e metas de mediação no intuito de avançarmos e introduzirmos novos desafios com olhos no avanço e progressão do nível de aprendizagem da criança.

O Pibid potencializa a inclusão devido ao fato de os sujeitos modificarem suas estruturas no decorrer do trabalho. Inspiramo-nos em Fonseca (1998 apud MEIER; GARCIA; 2011, p. 101) quando diz “[...] toda obra de Feuerstein está alicerçada no seguinte postulado básico: todo o ser humano é modificável”. Embasados nesta crença de que todos somos modificáveis colocamos em prática as intervenções para cada grupos de trabalho, empenhando-nos nas intensivas e intencionais mediações pensadas individualmente e com atividades específicas para que pudessem avançar e ampliar o repertório cognitivo e cultural. Para o autor Fonseca (1998, p. 244) “O potencial cognitivo de todos os seres humanos pode ser elevado, melhorado e enriquecido, eis o grande desafio da formação profissional do século XXI”.

O Pibid contribui conseqüentemente com a modificabilidade cognitiva de ambos os envolvidos (discente e criança), auxiliando na redução do fracasso escolar. Segundo Fonseca (1998), para Feuerstein, “[...] a melhoria cognitiva que o mediado experimenta também atinge a personalidade do mediador. Há algo no eu do mediador que se transforma quando o mediado atinge objetivos da aprendizagem”. (apud MEIER; GARCIA; 2011, p. 126) Nesta mesma perspectiva, na qual docentes e alunos são expostos à aprendizagem mediada, podemos citar Gomes (2002) que diz “[...] sob a ótica feuerstiana, a mediação do adulto no processo educativo deve ser consciente e deliberada, com o propósito de desencadear no aluno, através de situações de aprendizagem, o desenvolvimento de toda a sua potencialidade”. (apud MEIER; GARCIA, 2011, p. 126) Fato que nos fortalece na crença de que as interações dos pibidianos na sala de aula da escola pública trazem benefícios nas situações de aprendizagem a curto, médio e longo prazo modificando suas estruturas e a dos seus mediados. Podemos afirmar que algo de muito especial e potencializador existe quando pibidianos e alunos passam pela experiência de aprendizagem mediada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos observados nesta experiência podemos afirmar que o Programa do PIBID pode ser considerado uma importante ferramenta de política pública e educacional fundamentada na valorização da formação inicial do magistério e melhoria das práticas de ensino e aprendizagem da escola pública. Ao recepcionarmos os alunos do PIBID na escola da educação básica a princípio nos limitamos a abrir as portas da sala de aula e deixá-los observar os diferentes contextos de ensino e ações pertinentes à rotina e cotidiano escolar. Aos poucos percebemos o interesse genuíno destes alunos iniciantes no magistério em interagir com as crianças de forma a também participar dos processos de mediação da aprendizagem. Havia de um lado a inexperiência e insegurança destes primeiros contatos e, do outro, a vontade de agir de forma prática e ativa com as crianças.

Considerando esta experiência como um possível projeto piloto para futuras parcerias entre a Universidade e escola de educação básica consideramos que seria de grande relevância a aproximação mais ativa dos pibidianos na mediação com as crianças do 3º ano do ensino fundamental de modo a promover tanto a formação continuada do futuro docente quanto a melhoria das ações de ensino aprendizagem realizadas junto às crianças. A crença que nos impeliu a modificar a rota das ações foi de que o PIBID potencializaria e colaboraria na mediação da aprendizagem e, também compartilharia saberes do meio acadêmico ampliando o repertório de conhecimento de todos os envolvidos na ação de aprender a aprender.

Por todos estes aspectos organizamos o ambiente e dividimos a turma do 3º ano do bloco de alfabetização em três grupos distintos para que pudéssemos monitorar as intervenções e mediações da aprendizagem. O PIBID nesta planificação dedicou-se à mediação individualizada das crianças consideradas em situação de dificuldades. Algumas ações práticas e pedagógicas foram primordiais como: sondagens para estabelecer o nível de escrita e leitura; acesso ao plano individual ou de metas; planejamento individual com atividades relativas ao nível de escrita e compreensão; registro e monitoramento do desenvolvimento da aprendizagem em dossiê pelos mediadores (todos os professores envolvidos na mediação fizeram seus registros); avaliação processual registrada em portfólio; trabalho com projetos e envolvimento da família em atividades na escola e sala de aula.

Devido à estabelecermos uma dinâmica e organização dos trabalhos de mediação, percebemos a potência e as possibilidades da modificabilidade das estruturas cognitivas dos alunos do PIBID e das crianças por eles mediadas. A certeza deste fato se dá ao compararmos os dados das sondagens iniciais as realizadas atualmente. Onde podemos verificar o avanço do nível de escrita, leitura e interpretação das crianças que antes estavam expostas a uma situação de exclusão e provável reprovação ao final do ano letivo. Ao garantir a inclusão de crianças que vinham de um processo de alfabetização ineficiente do ponto de vista metodológico e/ou privação cultural entendemos a relevância das ações e práticas compartilhadas com o PIBID como uma política educacional que pode ser melhorada e contribuir efetivamente na redução dos indicadores de reprovação nas escolas de educação básica. Assim como, sinalizar pontos frágeis nos processos dos ciclos de alfabetização que possam melhorar os fluxos de ensino e aprendizagem e, também, melhoria dos índices de alfabetização e proficiência dos alunos na educação básica.

Portanto podemos afirmar após esta experiência no 3º ano do ensino fundamental que o Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência contribui para a redução do fracasso escolar. A possível melhora nos fluxos de aprendizagem e índices de aprovação garantindo a plena alfabetização apontam para metas mais propositivas e alicerçadas nos cidadãos que pretendemos formar, preparados para os desafios do novo século e comprometidos com as pessoas e o mundo que está em constantes mudanças podendo atuar ativamente e com consciência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, Marli. Estudo de caso: seu potencial na educação. *Cadernos de pesquisa*, v. 49, p. 51-54, 1984.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Publicado em 03 set. de 2008. Última atualização em 22 ago. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em 18 jun. 2019.

FERREIRO, Emilia; TEBROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 1, n.2, p.161-171, 2016

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Trad. C. Neves e A. Toribio. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MEC. Ministério da Educação. *Ciclo de alfabetização deve prosseguir sem interrupção*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/todas-as-noticias/211-noticias/218175739/16166-ciclo-de-alfabetizacao-deve-prosseguir-sem-interruptao>. Acesso em: 18 jun. 2019.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. *Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do autor, 2007.

NÓVOA, António. *Professores imagem do futuro presente*. Educa. Lisboa, 2009.

OLIVEIRA, Evandro Nogueira de Oliveira; SOARES, Júlio Ribeiro. Formação de professores: um estudo acerca da iniciação à docência. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências, Icó-Ceará*, v.2, n.1, p.593-603, jan-abr, 2019.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloisa Dias Martins. Práticas de formação profissional na escola: desafios na atuação da coordenadora pedagógica em parceria com os professores. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 2, p. 175-184, abril-junho 2018. Doi: 10.4013/edu.2018.222.07

PROENÇA, Maria Alice. *Prática docente: a abordagem de Reggio Emília e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. 1.ed. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RAMOS, Rossana. *Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva*. 3. ed. São Paulo: Summus. 2016.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2a ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.