VIVER O "CORAÇÃO DA ESCOLA": POSSIBILIDADES GERADAS PELO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DO FAZER DOCENTE

Giana Amaral Yamin[1]
Bartolina Ramalho Catanante[2]

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar o *Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência*/PIBID desenvolvido pelo subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS. O PIBID destina-se aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e visa fomentar a iniciação à docência, a convivência com a função docente, a vivência de experiências educativas e profissionais em condições criativas e diversificadas. A discussão contempla aspectos da realidade das escolas, reflexão acerca da prática pedagógica, da formação de educadores e das políticas públicas. Analisa-se o PIBID como política pública fundamental para solidificação do processo de construção da docência destacando contribuições que o PIBID oferece a formação dos professores e a educação das crianças.
Palavras-chave:formação de professores, educação básica, construção do conhecimento.

> A experiência de vivenciar a sala de aula, saber o tempo, espaço e conhecer as crianças é que faz toda a diferença do acadêmico bolsista do PIBID. Com certeza terei melhores condições emocionais para ingressar na carreira docente depois da experiência do PIBID, pois vivenciei todos os momentos da sala e da escola em que trabalhei, **isso que me proporcionou uma melhor formação profissional**. A importância do PIBID para formação profissional é fundamental, pois o acadêmico vai para além da formação proposta na universidade, junta a teoria e a prática num mesmo fazer (Shirley Zarpelon, Bolsista PIBID, 4º ano de Pedagogia, 2011).

1. Introdução

Este artigo discute o *Programa de Incentivo de Bolsas de Iniciação à Docência*/PIBID como política pública fundamental para solidificação do processo de construção da docência, vivenciado pela equipe do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS.

Inicialmente, resgata os objetivos traçados para o PIBID na área da Pedagogia, contextualizando as ações desenvolvidas pelas/os bolsistas, nos anos de 2010 e 2011,

[1] Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Coordenadora do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UEMS/CAPES. giana@uems.br
[2] Docente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. Coordenadora Institucional do PIBID 2009/UEMS/CAPES. bartolina@uems.br

refletindo como estas contribuíram para enriquecer o desenvolvimento dos objetivos estabelecidos pelo projeto pedagógico do Curso. A discussão contempla aspectos da realidade vivenciados nas escolas, subsidiando uma reflexão acerca da prática pedagógica, da formação de educadores e das políticas públicas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, PIBID[3], proposto pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal - CAPES, no ano de 2007, destina-se aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura e visa fomentar a iniciação à docência, aumentar a convivência dos graduandos com o cotidiano da função docente, oportunizando experiências educativas e profissionais em condições criativas e diversificadas, estimulando o desenvolvimento profissional e a permanência desses acadêmicos na docência. Política que contribuirá para ajustar as ofertas às demandas da rede pública e minimizar a carência de professores da educação básica.

A UEMS implantou o projeto institucional *Iniciação à docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica*, no ano de 2010, com o objetivo de fortalecer parcerias entre as escolas públicas de educação básica e a universidade para que ambas pudessem atuar na formação compartilhada dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, desenvolvido em seis escolas públicas de Ensino Fundamental e ensino Médio.

No âmbito geral do PIBID/UEMS, o Subprojeto da Pedagogia delimita seu campo de atuação com as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas do município de Dourados e em um centro de educação infantil (CEIM)[4], tendo como principal meta contribuir com o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa abarcando as múltiplas linguagens. Procuramos respeitar, acima de tudo, os interesses e as potencialidades das crianças em suas diferentes faixas-etárias e especificidades. Outros objetivos são: favorecer experiências na formação das/os licenciandas/os, melhorar o rendimento escolar das crianças e contribuir para o trabalho de formação continuada das professoras envolvidas.

2. Escolas envolvidas: realidade e demandas

---

[3] O PIBID foi criado no ano de 2007 e atendeu as Instituições de Ensino Superior – IES federais. Em 2009 incluiu as IES Estaduais. Atualmente, atende as IES pública, Federais e Estaduais, as Comunitárias, Filantrópicas e Confessionais. O PIBID concede bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, coordenadores de área de conhecimento, professores da educação básica e ao coordenador institucional responsável pelo programa na IES.

[4]Escolas Municipais *Aurora Pedroso de Camargo*, *Neil Fioravanti* (CAIC) e Centro Municipal de Educação Infantil *Kátia Marques*.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS localizada no interior do estado, na cidade de Dourados, possui 15 Unidades Universitárias. Destas, a sede em Dourados concentra oito Cursos de Licenciatura e prioridade da UEMS é a democratização do acesso à educação superior pública e fortalecer a Educação Básica atendendo às necessidades regionais e uma política ostensiva de formação de professores com qualidade.

O Projeto PIBID/Pedagogia, considerou a experiência da UEMS com a docência nos âmbitos da universidade - ensino, pesquisa e extensão - que revelam aspectos ligados à realidade nacional das instituições e às políticas públicas que devem ser discutidos e fortalecidos. A inserção do CEIM ao Programa foi fundamental, pois o Curso de Pedagogia/UEMS integra a formação docente para a Educação Infantil, sendo importante discutir a estreita articulação que deve ser estabelecida entre essa etapa de ensino com o Ensino Fundamental (GUILHERME, 2009).

Ademais, discutir a especificidade da Educação Infantil é essencial no estado de Mato Grosso do Sul considerando que, devido a uma liminar judicial, as crianças estão ingressando aos cinco anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental, fase em que deveriam estar na Educação infantil. Nesse contexto, em muitos casos, elas estão sendo transformadas "em alunas/os", obedecendo a uma rotina rígida que deve ser reavaliada pelas políticas públicas.

Outra questão importante a ser reavaliada é a antecipação do processo de escolarização das crianças matriculadas no primeiro ano, independente da idade, decorrente do processo de ampliação do ensino Fundamental. Em âmbito nacional, muitas turmas foram, simplesmente, "transformadas" de primeira série para primeiro ano sem uma reflexão conceitual e política. Assim, as instituições não conseguem definir as expectativas de aprendizagem das crianças nos diferentes anos iniciais, possuem dificuldades para adoção de práticas de alfabetização e de como organizar a rotina e os espaços físicos e se deparam com a ansiedade das famílias pela antecipação da alfabetização.

Em meio a tanta inquietação, estar no *coração da escola*, por meio do PIBID, nos fez perceber que as cobranças voltadas ao "ensino das letras/números", também intensificadas pelas políticas de avaliação ditadas pelo Governo Federal, afastam as crianças de poder vivenciar outras linguagens fundamentais para desenvolver suas capacidades intelectuais - como a música, a arte, e as brincadeiras - e dificultam a reflexão, por parte das educadoras, sobre o seu fazer docente e a reestruturação de sua

prática. A *pressão* que elas enfrentam diariamente é demasiada e só foi percebida pelo grupo porque o Programa possibilitou que compartilhássemos, de forma longitudinal e comprometida, de suas angústias e lutas, dividindo responsabilidades e aceitando o desafio de aprender/ ensinar com/junto com elas.

Procuramos olhar para a realidade das escolas visualizando as professoras como atores ativos, detentoras de práticas e conhecimentos construídos na trajetória de suas vidas. Práticas e trajetórias, cuja (re)construção, como afirma Tardif (2002), é influenciada pelas políticas públicas, pela realidade cultural, enfim, por um amplo contexto sócio-histórico que deve ser compreendido, questionado e reavaliado pelas/os bolsistas do PIBID, futuras/os profissionais da educação.

Diante disso, nosso maior desafio centrou-se em definir como o PIBID poderia contribuir com a dinâmica das salas de aula para que desenvolvêssemos uma prática pedagógica contextualizada, capaz de favorecer as aprendizagens das crianças.

Assim, entender os princípios, a política e a organização que balizaram o Ensino Fundamental de nove anos foi relevante para a discussão e a definição de um programa que aperfeiçoasse os processos de aprendizagens. Estudos de teóricos e documentos oficiais que orientam a proposta de ampliação do Ensino Fundamental foram essenciais. A necessidade de compreender por que algumas crianças enfrentavam dificuldades para ler, escrever e contar era parte de nossas angústias.

O desafio da equipe PIBID era produzir atividades que favorecessem, nas crianças, o *pensar* sobre a leitura e a escrita, considerando que, no cotidiano, tal ação recebe influência das exigências nacionais que delineiam os rumos das escolas, entre elas, obter sucesso no resultado da Prova Brasil, gerando, em alguns casos, adoção de práticas mecânicas por serem as mais “seguras” e por contemplar sua história de vida e de formação.

Considera-se que essa situação implica discutir premissas do Ensino Fundamental de nove anos, ainda não compreendidas pelas instituições e pouco esclarecidas pelos documentos oficiais (GUILHERME, 2009). Isso gera, por parte das instituições, uma “batalha” pela valorização de índices quantitativos que avaliam o trabalho da educação no país.

Como consequência, essa prática educativa oferece sufocamento às crianças, pois a escola não favorece o *brincar* - atividade importante para sua aprendizagem. Da mesma forma, as *múltiplas linguagens* são secundarizadas em prol do oferecimento de atividades que abordam a linguagem escrita, de forma, muitas vezes,

descontextualizada. Ademais, reforçaram-se vozes de que a teoria e a prática são diferentes, ou seja, as "verdades" da universidade são incompatíveis com o chão da escola, desafiando o grupo PIBID a constantes reflexões e (re)planejamentos.

3. A mediação no *coração da escola*: referencial teórico

A realidade descrita acima configurou-se em desafio ao trabalho proposto pelo PIBID/Pedagogia, que visualizou a *mediação* de boas práticas como ferramenta para garantir a reflexão das/os bolsistas e, por meio da colaboração, focalizou o processo de formação inicial e continuada como decorrente da apropriação da cultura (VYGOTSKY, 2003, 1998), depende da ação do sujeito. O grupo de envolvidos (UEMS/escolas) foi considerado como mediadores "entre os alunos e o conhecimento, em dois sentidos: por um lado, aquele que faz uma reelaboração particular do conteúdo que apresenta aos alunos e, por outro, aquele que representa a autoridade do conhecimento escolar" (EDWARDS, p.72, 1997).

Avaliamos que a experiência PIBID proporcionou às/aos licenciandas/os o "ingresso precoce" ao ciclo vital da carreira escolhida - que abarca seu ingresso à profissão, cujo momento inicial se caracterizou pela fase da *sobrevivência* que é quando se aplicam nas escolas, os conhecimentos adquiridos nas academias, um período de

> [...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, fato designado por "choque do real". Há um cotejo inicial com a enorme complexidade do trabalho profissional da camada docente, tal como a maior parte dos professores experientes lidam. É de notar um tateamento constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais e a realidade quotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de enfrentar a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos e material didático inadequado. São alguns dos aspectos mais significativos que caracterizam esta fase da sobrevivência (FERREIRA, 2008, p.26).

Nessa perspectiva, o trabalho foi guiado pelo conceito de mediação, discutido por Vygotsky e seus seguidores, para os quais "o desenvolvimento das funções intelectuais especificamente humanas é mediado socialmente pelo signo e pelo outro" (LEONTIEV, s.d, p. 62). Para esse autor a vida é permeada pela mediação de signos e instrumentos construídos historicamente, explicando o desenvolvimento humano sob um prisma que compreende o pensamento por via de mediações. Assim, se a mediação está presente em toda a atividade humana e é por meio dela que as funções psicológicas superiores se desenvolvem. Partimos do ponto de que o fazer pedagógico do PIBID nas escolas

deveria ser mediado por indivíduos experientes – professoras/es, acadêmicos/as e as crianças. Sendo assim, as várias linguagens foram consideradas mediadoras por excelência, por carregarem conceitos elaborados e generalizados pela humanidade.

Nesse contexto, as crianças passaram a ser, principalmente, colaboradoras dos trabalhos, pois suas reações, avaliações, palavras, entonações e opiniões em relação ao que lhes era proposto constituíram-se indicativas de retomada das atividades e dos rumos que o grupo deveria tomar.

Porém, no caso da prática educativa compreende-se que não existe neutralidade. De acordo com a concepção defendida por Freire (1993) o educador e a educadora que se encontram à frente do processo ensino-aprendizagem jamais devem negar seu sonho aos alunos e comunidade escolar, mas respeitá-los. E respeitá-lo, significa contribuir efetivamente para que eles se apropriem dos conhecimentos científicos e culturais acumulados pela humanidade.

Na formação do educador, concebe-se que a prática educativa é uma atividade complexa, reflexiva, *não cotidiana* e, por isso, exige a intencionalidade do educador (DUARTE, 1996). A prática educativa desenvolvida, de forma intencional, deverá levar os alunos à compreensão de que o conhecimento é uma produção sócio-histórica. Dessa forma, o professor deve ter como objetivo a formação do indivíduo e provocar o desenvolvimento das possibilidades máximas do educando.

As crianças demonstraram de várias formas quando as atividades eram significativas e nos davam pistas de como o ensino deveria ser repensado. Pois, a educação sistematizada tem um papel fundamental no desenvolvimento das funções superiores, uma vez que trabalha com a formação dos conceitos científicos e exige dos educandos habilidades que os mesmos ainda não são capazes de realizar individualmente. Vygotski afirma que *o desenvolvimento do conceito científico, de caráter social, se produz nas condições do processo de instrução, que constitui uma forma singular de cooperação sistemática do pedagogo com a criança* (1991, p.183). Nesse processo de cooperação acontece a maturação das funções psíquicas superiores: é quando o pensamento científico da criança avança até alcançar o nível de voluntariedade nível que é produto das condições de ensino -, que permitiria ao educando ser e saber ser pensante.

Aprender uma atividade por não ter tido que simplesmente copiá-la, mas sim, a oportunidade de pensar sobre ela, conforme um depoimento de uma menina estudante no quarto ano do Ensino Fundamental, indicou que algo deveria ser repensado e

reavaliado. Considera-se que a educação, só é eficaz para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se o professor trabalhar com conteúdos além daqueles que a criança já domina, pois *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento* (VYGOTSKI, 1991, p.223**).** O grau de dificuldade também não poderá ser muito grande, fato que poderá levar ao desestímulo da aprendizagem por parte da criança.

Por isso, o fato de ir à biblioteca para ter contato com as múltiplas linguagens revelou-se uma necessidade das crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, pois tal proposta atendeu seus interesses e especificidades. Na concepção defendida por Vygotski o processo de formação de conceitos, semelhante a qualquer forma superior de atividade intelectual, constitui-se em um tipo de atividade essencialmente novo, qualitativamente superior aos já existentes, cuja principal diferença consiste na passagem dos processos intelectuais imediatos - o pensamento diretamente ligado à experiência – às operações mediadas por signos - como o pensamento lógico formal (VYGOTSKI, 1991, p.134). A formação de conceitos pressupõe como componente principal e central do processo aprender dominar o curso dos processos psíquicos próprios mediante palavras e signos. Todo conceito é um autêntico e completo ato do pensamento e também, um ato de generalização. O autor afirma que *os conceitos científicos são a porta através da qual penetra a tomada de consciência no reino dos conceitos infantis* (1991, p.217); ou seja, a tomada de consciência inicia-se através da formação dos conceitos científicos.

Mas como se desenvolvem os conceitos científicos na mente da criança em idade escolar? Ouvir as crianças foi uma ferramenta importante para pensarmos esse desenvolvimento e exigiu sensibilidade e uma concepção de criança como sujeito ativo, central nesse processo. A formação dos conceitos científicos se dá em um sistema interligado entre estes e os conceitos espontâneos. Os conceitos espontâneos ou cotidianos se formam ao longo da vida de cada um, de acordo com as experiências concretas acumuladas pelo indivíduo, em interação com os objetos. Inicialmente a criança tem apenas uma percepção dos significados das palavras e dos objetos; posteriormente, num segundo nível, já consegue classificar e agrupar as características comuns entre as palavras e objetos, assimila os conceitos usados pelos adultos, que Vygotski chama de pseudo-conceitos. Esses são as ideias gerais sobre as coisas, presentes no pensamento cotidiano, e constituem uma fase de transição aos verdadeiros conceitos (VYGOTSKI, 1991, p.164). A criança ainda não tem consciência desses

conceitos, pois nessa fase se encontra envolvida com o objeto ao qual o conceito pertence e não com o próprio ato do pensamento, que o inclui.

A formação dos conceitos científicos nasce, essencialmente, de uma complexa operação intelectual, envolvendo a atenção, associação, comparação, percepção, generalização e abstração (MELLO, 1996). O processo de formação do conceito exige uma atitude intencional refletida, específica, constituindo-se em uma atividade da educação formal e, portanto, da escola. Mesmo assim, os conceitos científicos só podem ser absorvidos pela criança quando o desenvolvimento dos conceitos espontâneos tenha atingido certo nível. Ela não abandona os conceitos que possui, mas modifica-os e incorpora novos conceitos. Vejamos: *O conceito cotidiano, ao situar-se entre o conceito científico e seu objeto, adquire toda uma série de relações novas com outros conceitos e se modifica a si mesmo em sua relação com o objeto* (VYGOTSKI, 1991, p.259).

Desse modo, no processo de formação dos conceitos sociais e históricos, que são científicos, a criança também se utiliza dos conceitos cotidianos, da história que viveu, já que no desenvolvimento dos conceitos científicos o sistema surge junto com seu desenvolvimento e exerce uma ação transformadora nos conceitos cotidianos.

Uma diferença importante entre os conceitos cotidianos e os científicos consiste em que a criança constrói o segundo com a ajuda do professor. Nesse processo o professor não deve desprezar o conhecimento espontâneo dos alunos, pelo contrário, deve partir desses para outros mais elaborados, pois, *os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através da instrução, que é fonte de seu desenvolvimento* (VYGOTSKI,1991, p.218).

Partindo dos conceitos espontâneos, o ensino pode se tornar mais significativo e prazeroso para o educando constituindo-se, dessa forma, tanto em ganho para o professor na condução do processo pedagógico, quanto para o aluno que terá intrínseco o sentido (pessoal) e compreenderá o significado (social) dos conceitos, dos conhecimentos apropriados. Por isso, ouvir as crianças foi tentar percebê-las na sua totalidade, visualizá-las como seres ativos, tentando compreender os motivos que as afastavam da aprendizagem significativa.

Como nos afirma Charlot *a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela* (1996, p.49). Esse sentido (que é pessoal) existirá a partir do momento em que o ensino tomar como ponto de partida suas referências, suas origens e os conhecimentos que já possui, servindo como elo entre o saber cotidiano e o saber que

será adquirido, o saber científico, sócio-histórico, consciente. Em sua pesquisa, Charlot revela que os alunos que conseguiram sucesso escolar são, justamente, aqueles que ultrapassaram esse nível de compreensão, do conhecimento cotidiano, que deixaram de associar o saber com a história individual ou a um conteúdo específico, e conseguiram compreender que o saber realmente tem significado enquanto próprio saber. Para esses alunos aprender e apropriar-se dos objetos do saber, ter acesso a um mundo organizado em disciplinas e progredir a partir das bases teóricas é visto como o objetivo da escola.

O saber deve servir para aprender e refletir e, construir uma identidade, que é o ser. Por outro lado, além das experiências pessoais, o sentido da escola se constrói também na própria escola, através das atividades desenvolvidas, *é a atividade intelectual que dá sentido à escola, atividade de construção progressiva de um saber que, na sua fase última, objetiva e nomeia esse saber* (CHARLOT, 1996, p.61). Se a escola conseguir cumprir e desenvolver essas atividades, terá cumprido sua função clássica que é a transmissão - apropriação do saber sistematizado, formando a consciência humana e é este o fim a atingir.

4. Os múltiplos fazeres do PIBID

No decorrer dos anos letivos de desenvolvimento do PIBID/Pedagogia/UEMS, várias ações foram desencadeadas no sentido de favorecer a participação das/os bolsistas no cotidiano das escolas, apoiando a ação das professoras em sala e desenvolvendo seus próprios projetos, devidamente orientados pelos coordenadores. Os trabalhos atenderam as necessidades das educadoras, das crianças, mas, acima de tudo, respeitaram as concepções e objetivos do Programa, priorizando ações que contemplassem as várias *linguagens* para além do enfoque do ensino das letras, dos números e da gramática.

Para isso, desenvolvemos projetos envolvendo as crianças do Berçário até aquelas que estudam no quinto ano do EF. Organizamos propostas para a efetivação de recreios dirigidos, musicalização, contações de histórias, alfabetização, ciências, brincadeiras e teatros. Ademais, as/os bolsistas tiveram oportunidade de participar da organização e do processo das atividades que compõem o universo da instituição - festas comunitárias, comemorações, reuniões pedagógicas/pais e Conselhos de Classe. No espaço do CEIM organizamos um espaço exclusivamente para desenvolver ações do PIBID, denominado *Ateliê da Criança*, que favoreceu ações pedagógicas que encantaram e que atenderam às necessidades das crianças. O espaço disponibilizou-lhes

o contato com livros, brinquedos, jogos de montar, fantasias, contações de histórias, tintas e lápis de todas as cores, obtidos de acervos particulares, de doações e por meio de recursos CAPES.

As/os bolsistas também puderam vivenciar experiências de educadoras que procuram realizar um trabalho distanciado das práticas mecanicistas de alfabetização. Essa experiência foi significativa, pois permitiu um diálogo com as disciplinas do Curso de Pedagogia, subsidiando o repensar das práticas. Pois, não basta ao professor apenas saber. É necessário que saiba por que faz e qual a importância de sua atividade para o desenvolvimento do educando. Ele precisa saber e saber-fazer de forma competente, responsável, consciente, intencional. Pois, a prática educativa é uma daquelas atividades humanas que transcendem a esfera do cotidiano e que exigem, portanto, para sua apropriação e objetivação, uma atitude dirigida intencionalmente pela consciência - como é o caso da ciência, da filosofia, da política, da arte, *como também a escolarização e, dentro dessa, a formação de professores (*MELLO,1996, p.72*).*

Da mesma forma, as licenciandas/os viveram e refletiram as ambiguidades da função dos gestores que permeiam as escolas, fundamentais para as discussões nas disciplinas dos cursos de licenciatura. Compreender que o processo de gestão abarca as questões pedagógicas e como essas, em alguns momentos, são sufocadas por orientações mal resolvidas foi o "dilema" vivenciado quando tentaram concretizar seus projetos.

5. O PIBID e o estágio Supervisionado: possibilidades de fortalecimento da construção da profissão da docência

No ano de 2011, o Estágio Supervisionado na Educação Infantil/UEMS almejou desenvolver com as/os alunas/os uma prática pedagógica que articulasse as áreas do conhecimento específico da infância às de desenvolvimento das crianças. Da mesma forma, as ações do PIBID/Pedagogia intencionaram desenvolver um trabalho com as crianças voltado às múltiplas linguagens que permitisse que elas agissem sobre o mundo/contexto ao qual fazem parte. As duas propostas focalizaram a formação de um profissional que valorize o potencial da criança como sujeito de direitos, como produto/produtora da/de cultura (BRASIL, 1998; 2006a, 2006b).

Esses pontos resultaram na elaboração de um projeto de trabalho conjunto, que respeitasse as especificidades, mas que se enriquecesse mutuamente. A concretização de um trabalho de qualidade na Educação Infantil nem sempre é concretizada, pois

algumas instituições onde as/os alunas/os estagiam ainda mantêm pressupostos, regras e concepções que vão de encontro às teorias sobre o desenvolvimento na infância e das orientações oficiais para a Educação Infantil e culminam em ações que desrespeitam as particularidades das crianças. Essa desconstrução demanda mediação, tempo, envolvimento e muita reflexão, por isso foi potencializada pela possibilidade de aglutinar os dois projetos, oportunizando que aos acadêmicas/os resignificar tais posturas, descortinando "o modelo de escolarização vivido, especialmente, em muitas pré-escolas" (OLIVEIRA, 2005, p. 171).

A articulação dos PIBID ao trabalho de Estágio Supervisionado ampliou a atuação do tempo do grupo no CEIM. Vários projetos foram desenvolvidos para que as alunas pudessem vivenciar um cotidiano no CEIM que não dicotomizasse o cuidar e o educar e que abarcassem as múltiplas linguagens, atendendo as especificidades sociais, culturais, histórias e psicológicas das crianças. Com isso, favoreceu a consolidação de laços entre bolsistas-crianças-professores-formadores-universidade-comunidade. Esse envolvimento solidificou o comprometimento da docência, já que as/os bolsistas eram considerados profissionais "respeitados pelos professores" (Depoimento, Bolsista PIBID, 2011).

A parceria, PIBID e Estágio Supervisionado na Educação Infantil, foi relevante para o Curso de Pedagogia, pois fortaleceu objetivos comuns que, por sua vez, intencionam atingir as premissas estabelecidas pelo projeto Pedagógico do Curso. O PIBID mostrou-se como uma proposta de estágio "de fato", enriquecendo o trabalho desenvolvido pela disciplina Estágio, resultando em uma ação longitudinal que buscou ir além do cumprimento de uma exigência curricular e criou elos entre os acadêmicos e o CEIM, ampliando o comprometimento de ambas as partes em prol da qualidade do ensino das crianças.

A mediação foi ponto de apoio principal nas ações do PIBID e nas do Estágio Supervisionado. Todos ensinaram e aprenderam. Atualmente, o grupo está mais capacitado para dar continuidade aos trabalhos: as crianças nos mostraram o que era (ou não) adequado, as/os bolsistas PIBID compartilharam conhecimentos particulares no campo da arte, da dramatização, da organização física, da oralidade, da música, enfim. Esse foi o enriquecimento maior e estamos ampliando.

Da mesma forma, a mediação das docentes da UEMS, das professoras do CEIM e das supervisoras do PIBID favoreceu a reorganização e o planejamento no momento da execução, possibilitando que o/a estagiário/a percebesse que devem respeitar as

especificidades da faixa etária. A (re)construção de concepções é um percurso ambíguo, pois observamos que, algumas vezes, os planejamentos idealizados no papel, no momento da sua execução, não atendiam aos objetivos.

A propulsão da ação mediadora ampliou o atendimento das necessidades da turma e contribuiu para que os futuros licenciados em Pedagogia redefinissem seus sentidos do ser professor de crianças que frequentam instituições de Educação Infantil.

A problematização das situações, a recondução das atividades e a articulação dos conteúdos teóricos à prática de sala de aula trouxeram significativas aprendizagens revelando, inclusive, a redefinição dos seus *sentidos* em relação à Educação Infantil. **R**econstruir práticas que antecipam indevidamente o "ensino de letras", negligenciando que vivenciar as múltiplas linguagens é fundamental para favorecer a expressão das crianças (MELLO, 2005), e que isso também favorece o processo de alfabetização. Discutimos a importância de que, nas creches, os meninos/as vivam uma rotina permeada por experiência de artes visuais, oralidade, músicas e histórias, entre outras áreas. Muitos/as conseguiram extrapolar a visão romântica ou preparatória que geralmente são atribuídas a essa fase da educação.

6. PIBID: uma política pública desafiadora, contudo, fundamental

Antes de ressaltarmos os pontos positivos do PIBID, é importante avaliarmos criticamente a experiência. Em relação aos objetivos traçados, a experiência oferece ensinamentos que pretendemos considerar para darmos continuidade ao Programa.

Um desses aspectos a ser considerado é o envolvimento das professoras das escolas, bolsitas supervisores, no planejamento dos trabalhos do PIBID, desde sua fase inicial até a avaliação de cada ação. A escassez de tempo para a realização de reuniões coletivas que envolvam professoras/coordenadoras, o enfrentamento de questões políticas relacionadas à gestão, a ausência de discussão dos objetivos/metodologia de trabalho para o ensino fundamental de nove anos (principalmente de como deve ser o processo de alfabetização) são fatores que deverão permear as futuras ações do PIBID/Pedagogia.

Conforme Prada (2010) a formação de professores não se detém, somente, na formação em universidades, que prepara o professor para ministrar aulas, mas vai, além disso, é toda a formação adquirida ao longo da vida dos professores. O trabalho do professor, por sua própria natureza, é complexo e depende, além das condições físicas, de outras, implícitas na rotina escolar. Nesse sentido, o professor tanto pode ser

considerado como parte do funcionamento da escola, como ser estudado enquanto resultado da ação de fatores identificáveis externamente: sua origem social; a qualidade e a quantidade de sua experiência de magistério; sua idade; sexo; estado civil; além de sua formação inicial e continuada. Ou seja, o professor é um tipo especial entre os elementos intraescolares, diferentemente dos recursos didáticos e materiais, do currículo e do prédio da escola, pois pensa por si mesmo e, além disso, pode ser estudado por outros (CATANANTE, 1999). O que ele faz, fala, como se relaciona com o aluno, são aspectos que podem ser investigados e revelar suas concepções sobre a escola, o aluno e o seu papel no processo de ensino.

Por outro lado, os relatórios das/dos bolsistas revelaram que a experiência do PIBID alterou seus sen*tidos do fazer docente*, os quais se mostraram diferenciados dos *significados* atribuídos à profissão professor e da sua prática. A significação do que é ser professor/a e do que é a profissão docente evoluiu quando se relacionou ao *sentido* da experiência, já que o *sentido* caracteriza a palavra a partir de aspectos ligados à situação de cada bolsista no espaço escolar e na sociedade, revelando uma nova percepção.

O PIBID é, verdadeiramente, um significativo avanço para a formação inicial das licenciaturas e uma oportunidade para ampliar ações de formação continuada. Compreende-se que a formação de professores é contínua, pois a educação faz parte da sociedade que se inova conforme a necessidade do momento, por isso o professor precisa estar em constante movimento de aprimoramento de sua prática pedagógica, intercalando períodos de estudo, planejamento e reflexão dos seus conhecimentos. Conclui-se que a prática docente é fonte de inúmeros dados que influem decisivamente na qualidade da educação.

O PIBID também se configura como uma possibilidade de as universidades repensarem seus cursos devido à proximidade que desencadeia com a realidade da escola, com as crianças e com as/os educadoras/es. Além disso, a experiência favorece o desenvolvimento de projetos ligados à extensão, ao ensino e à pesquisa, ampliando os laços com a comunidade.

A inserção das/os pibidianas/os no *coração das escolas* permitiu troca contínua de aprendizagens: todas/os aprenderam e ensinaram, entre elas, as crianças. Em alguns momentos, o Projeto ofereceu uma “energia” para as escolas, uma motivação que permitiu novas formas de enfrentamento das atividades, já desgastadas pela rotina.

Somado a isso, o PIBID proporcionou às/aos licenciandas/os e às escolas a oportunidade de construir parcerias, cumplicidades, a edificação de laços de amizade e de comprometimento por uma causa que, aos poucos, se estabeleceu como comum a todos/as: aprendizagem das crianças. A responsabilidade dessa tarefa foi dividida: as "glórias" foram comemoradas conjuntamente e os fracassos, reavaliados em âmbito coletivo. A proposta diferenciou-se do estágio supervisionado, devido ao seu caráter longitudinal.

Em relação às/aos acadêmicas/os pibidianas/os percebe-se, no âmbito do curso de formação, seu crescimento em relação às questões voltadas ao ensino e aprendizagem. Todas/os estão mais críticas/os, participativas/os nas discussões de sala de aula, refletem sobre suas experiências, procuram apoio para os problemas e enriqueceram as discussões. Evidenciamos seu crescimento como profissionais da educação. Nas escolas e na UEMS, conquistaram o respeito dos profissionais e das/os alunas/os. Preocuparam-se com o resultado do ensino, envolveram-se com as necessidades do cotidiano. Algumas/uns, no início do ano, eram tímidas/os, mas, com a mediação de sujeitos experientes, superaram medos, incertezas, preocupações. Hoje estão (re)criando seus saberes, ousando, enfim, atuando como verdadeiras educadoras.

No ano de 2012, muitas alunas egressas que atuaram como bolsistas PIBID já foram contratadas pelas escolas e/ou foram indicadas para atuação como substitutas devido à experiência e pela sua atuação significativa. Somado a isso, instituições douradenses solicitam a presença do PIBID em outras escolas, indicando valorização do trabalho desenvolvido.

Como integrantes da universidade nos aproximamos da realidade das escolas e enriquecemos possibilidades no ensino, na pesquisa e extensão. Estreitamos laços com a comunidade, com as escolas. Estar no coração da escola como efetivas mediadoras nos aproximou da discussão das políticas públicas do município e do Estado. Construímos cumplicidade com professoras, que almejam o regressar do Programa e das/os bolsistas, pois confiam no trabalho e no comprometimento das/os alunas/os e na proposta.

Ao mesmo tempo, como professoras do Curso de Pedagogia tivemos oportunidade de acompanhar o crescimento profissional das/os bolsistas e de constatar como o processo amplo de mediação contribuiu para sua carreira. Podemos afirmar que a possibilidade de receber uma bolsa (remuneração) para "aprender a ser professora" não garante o comprometimento, mas, sem a menor dúvida, o programa aproximou-nos

de alunas/os comprometidas/os que poderiam estar dedicando seus esforços a outros afazeres para garantir a permanência no curso superior.

É fundamental registrar que o PIBID aglutina diferentes mediações. Os/as bolsistas e seus diferentes saberes, ligados a diferentes áreas (música, dramatização, matemática, linguagem, ciências, movimento, entre muitas) favorecem a troca e multiplica possibilidades de apropriação de vários conhecimentos. Nesse processo, com o desenrolar do Programa, a mediação foi se expandindo, transformando-se em uma cadeia na qual alunos que participaram do PIBID desde o início, hoje são mediadores entre si, entre os colegas do Curso não bolsistas, entre professoras e, atualmente, apoiam o fazer das/os bolsistas ingressantes. Vemos o PIBID como uma teia que se constrói e se fortalece tendo a criança como centro do processo, tendo a escuta de seus interesses e de suas potencialidades como alvo.

7. À guisa de conclusão

Finalizando, gostaríamos de falar sobre as crianças, já que elas foram as responsáveis por todas as nossas ações. Com elas aprendemos o tempo todo. Conviver com crianças nos fez observar que todas - independente da idade - possuem linguagens incompatíveis com tempos e rotinas escolares ainda veiculadas, reconhecem o silêncio, a organização excessiva, a "desescuta" das vozes, das necessidades, assim como a falta de financiamento e a incoerência das políticas públicas. As meninas e os meninos disseram-nos que querem uma escola viva, alegre, significativa, permeada de conhecimentos, mas, também, de brincadeiras, músicas, arte, fantasia, ciências - rica em compassos, tempos, cores, sons e mistérios. Por tudo isso - pelas crianças, pelas/os bolsistas e pela escola – reiteramos a validade do PIBID como uma política pública que representa um reconhecimento histórico para os cursos de licenciatura, por abranger experiências de ensino de cunho longitudinal. É, portanto, uma ação político-educacional que deve ser mantida e ampliada.

8. Referências Bibliográficas

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Formação Pessoal e Social. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 3v, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

CATANANTE, B. A proposta educacional de Mato Grosso do Sul: a formação do cidadão crítico segundo a percepção dos professores do Ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. UFSCar. São Paulo. 1999.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p. 47-63. 1996.

CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTEMED, 2000.

DUARTE, N. Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas, SP, Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo: v. 55)

EDWARDS, V.. **Os sujeitos no universo da escola**: um estudo etnográfico no ensino primário. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1993.

GHILHERME, C. C. F. Ensino fundamental de nove anos. Da sedução à perversidade. In: ANGOTTI, M. (Org.) **Educação infantil**: da condição de direito à qualidade no atendimento. Campinas: Alínea, 2009, p. 17-24.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo. Moraes Editora, s.d.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: MELLO, S. A.; GOULART, F. (Org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005.

MELLO, S. A. *A Obviedade como Obstáculo ao Desenvolvimento da Consciência Crítica do Educador*. Tese de Doutorado. UFSCar, São Carlos. 1996.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADA, A. E. L. À formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.112-128.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas (v. 1 e 2). Madrid, Aprendizage / Visor, 1991.