



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PATRÍCIA FERREIRA NÓBREGA

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA**

CAMPINA GRANDE – PB

2013

PATRÍCIA FERREIRA NÓBREGA

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. M^a. Teresa Cristina Vasconcelos.

CAMPINA GRANDE - PB

2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB.

N754c Nóbrega, Patrícia Ferreira.
A contribuição do PIBID no processo de formação para a docência [manuscrito]. / Patrícia Ferreira Nóbrega, 2013.
39 f.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2013.
“Orientação: Profa. Ma. Teresa Cristina Vasconcelos, Departamento de Pedagogia”.

1. Educação 2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 3. Currículo 4. Formação em Pedagogia I. Título.

21. ed. CDD 370

PATRÍCIA FERREIRA NÓBREGA

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à exigência
para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: 13/12 2013.

BANCA EXAMINADORA

Teresa Cristina Vasconcelos

Prof.^a. M.^a. Teresa Cristina Vasconcelos / UEPB
Orientadora

Cristina Sales Cruz

Prof.^a. M.^a. Cristina Sales Cruz / UEPB
Examinadora

Edilazir Lopes da Cunha

Prof.^a. M.^a. Edilazir Lopes da Cunha / UEPB
Examinadora

RESUMO

Neste artigo objetiva-se descrever e analisar a experiência de uma estudante de Pedagogia na condição de bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Para tanto, são apresentadas informações pertinentes ao Programa e ao Subprojeto Pedagogia e caracterização do *locus* da experiência. Também se faz alusão a Currículo e Projeto Político-Pedagógico, relata-se a experiência de iniciação à docência e faz-se uma reflexão acerca da influência dessa experiência no processo de formação. O embasamento teórico e a análise são feitos à luz de documentos oficiais e de estudiosos como Freire (2007, 2005), Vasconcellos (2010, 2003), Veiga (2003), Pimenta e Lima (2005), dentre outros. A experiência foi vivenciada com turmas do 5º ano, numa escola da rede estadual de ensino, em Campina Grande – Paraíba, sob a supervisão da professora regente dessas turmas e coordenação de uma professora do Curso de Pedagogia da UEPB/*Campus I*, durante o período de um ano e meio. A análise da experiência vivenciada levou a concluir que o PIBID deu oportunidade de: aprofundar/ampliar o conhecimento dos conteúdos escolares e aprimorar habilidades necessárias à docência; reconhecer a necessidade e a importância do trabalho em equipe no cotidiano escolar; compreender que é imperativo se fazer análise da realidade da escola e, especificamente, da classe, a fim de se obter dados para a elaboração do Projeto de Ensino-aprendizagem a partir das reais necessidades apresentadas; ajudar a fortalecer o trabalho da professora supervisora e melhorar o rendimento dos alunos. Enfim, contribuiu sobremaneira no processo de formação em Pedagogia.

Palavras-chave: PIBID. Formação em Pedagogia. Iniciação à docência.

ABSTRACT

This article aims to describe and analyze the experience of a student of pedagogy at the condition of scholarship student in the Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) - PIBID. To this end, the relevant information are presented for the Program and to the pre-project Pedagogy and the characterization of the *locus* of the experience. It also makes allusion to the Curriculum and Political-Pedagogical Project, recounts the experience of initiation to teaching and it is a reflection on the influence of this experience in the training process. The theoretical background and analysis are made in the light of official documents and scholars such as Freire (2007, 2005), Vasconcellos (2010, 2003) Veiga (2003), Pimenta e Lima (2005), among others. The experience was lived with classes in the fifth grade in a state school in Campina Grande - Paraíba, under the supervision of conductor teacher of these classes and coordinating of a professor of Pedagogy Course of UEPB / Campus I, during the period of a year and a half. The analysis of the lived experience led him to conclude that the PIBID gave opportunity to: deepen / broaden the knowledge of classroom content and enhance skills necessary for teaching; recognize the need and importance of teamwork in the school routine, understand that it is imperative to make analysis the reality of the school and specifically the class in order to obtain data for the drafting of the Teaching- learning from the real needs presented; help strengthen the work of the supervisory teacher and improve student performance. Anyway, contributed greatly in the training process in Pedagogy.

Keywords: PIBID. Training process in Pedagogy. Initiation to teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	8
2 SUBPROJETO PEDAGOGIA/UEPB/CAMPUS I	11
3 O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA	11
4 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DE ENSINO.....	17
5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	21
6 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM	23
7 O DESAFIO CONTINUOU.....	31
8 CONCLUSÃO OU DA INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO.....	34
REFERÊNCIAS	37

INTRODUÇÃO

Vivenciar a prática docente em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental é uma atividade necessária aos estudantes de Pedagogia. Compreendemos que essa atividade contribui significativamente para as aprendizagens de futuros professores, sendo indispensável à sua formação, pois o processo educativo formal apresenta demandas cujo enfrentamento exige profissionais habilitados.

Para desenvolver as habilidades exigidas aos profissionais que atuarão na educação básica, torna-se indispensável, durante a sua formação inicial na universidade, o contato com a escola e, especificamente, com o cotidiano de uma sala de aula. Como afirma Nóvoa (2009, p.11), o argumento é muito simples: “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”.

Tendo vivido uma experiência dessa natureza, surgiu a ideia de elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso sobre este assunto. Sendo assim, produzimos este artigo com o objetivo de descrever e analisar nossa vivência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Para tanto, são apresentadas informações pertinentes ao PIBID e ao Subprojeto Pedagogia, seguidas pela caracterização do *locus* da experiência. Também fazemos alusão ao Currículo e ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), relatamos a experiência de iniciação à docência e, por fim, fazemos uma reflexão acerca da influência dessa experiência no nosso processo de formação. O embasamento teórico e a análise são feitos à luz de documentos oficiais e de estudiosos, como Freire (2007, 2005), Vasconcellos (2010, 2003), Veiga (2003), Pimenta e Lima (2005), dentre outros.

A experiência foi vivenciada com turmas do 5º ano, numa escola da rede estadual de ensino, em Campina Grande – Paraíba, sob a supervisão da professora regente dessas turmas e coordenação de uma professora do Curso de Pedagogia da UEPB/*Campus I*, durante o período de um ano e meio.

1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por finalidade promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. 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 escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

As instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura.

As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio e capital para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções promovidas por cada IES. Os objetivos do Programa são:

- 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 cofomadores 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.

De acordo com o Projeto Institucional do PIBID/UEPB, uma possível forma de promover o estabelecimento de relações entre saberes teóricos e práticos concernentes à prática docente na escola é através da interação triádica, formada pelo professor universitário, o professor de educação básica e o licenciando. No referido Projeto se afirma que a aproximação entre os diferentes saberes que constituem os elementos dessa interação permitirá um rompimento com ideias simplistas de ensino na educação básica, bem como trará elementos para o licenciando pensar sua prática em sala de aula.

O projeto institucional da UEPB intitulado “Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem” desenvolve atividades pautadas em estratégias de atuação formativas para o cotidiano escolar. Atualmente é constituído de 20 subprojetos, realizados em 24 escolas estaduais de diferentes municípios do estado da Paraíba e totalizando aproximadamente 320 bolsistas entre iniciação à docência, supervisor, coordenador de área e coordenação e gestão institucional, além de professores colaboradores das licenciaturas de UEPB e de Educação Básica. Os subprojetos desenvolvidos por professores da UEPB estão ligados às licenciaturas de Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Letras (Português, Espanhol, Inglês), Matemática, Pedagogia e Química em 4 campi da UEPB (Campina Grande, Guarabira, Catolé do Rocha e Monteiro).

Em consonância com os objetivos do PIBID/CAPES, O PIBID/UEPB tem como objetivos:

- incentivar a formação de professores para a educação básica no Estado da Paraíba;
- contribuir para a elevação da qualidade das escolas públicas no Estado da Paraíba;
- valorizar a prática docente;
- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura da UEPB;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- proporcionar aos futuros professores a 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 do Estado da Paraíba, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Dos subprojetos que contemplam, no âmbito da UEPB, as licenciaturas supracitadas, remete-se aqui ao de Pedagogia – *campus* I.

2 SUBPROJETO PEDAGOGIA/UEPB/CAMPUS I

Dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras tem-se esperado a formação de docentes capazes de atuarem com habilidade profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, os resultados produzidos por esses profissionais não têm demonstrado nível satisfatório, apresentando lacunas consideráveis na qualidade da ação educadora, conforme apontam pesquisas comparativas realizadas por organismos nacionais e internacionais.

Nesse contexto, considera-se que muitos são os fatores que interferem no desempenho de professores no Brasil e um deles acena para a própria formação que lhes é oferecida. Nesse sentido, o Subprojeto Pedagogia, do *campus* I da UEPB, foi elaborado com o objetivo de melhorar a formação inicial do bolsista, à medida que lhe possibilitará a inserção na escola, proporcionando-lhe experiências e vivências do cotidiano escolar elevando, assim, a “qualidade das ações acadêmicas”, no que tange ao exercício do magistério.

A formação proposta no Subprojeto está ancorada nas ideias de Fusari (2002) e Estrela (2003), no sentido de que só um processo de formação permanente e integrada, que provoque o/a professor/a a pesquisar sobre os desafios do cotidiano escolar, poderá levá-lo/a a rever e reelaborar sua prática pedagógica.

A inserção das bolsistas conta com a participação direta de uma professora do curso de Pedagogia e de uma professora supervisora na escola, devidamente engajadas no projeto e conscientes da necessária articulação entre a tríade. Pois, como diz Paulo Freire (2007), “é preciso que[...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e se re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.[...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Traçando-se um sucinto perfil e enfocando-se o papel das supervisoras e das licenciandas que participaram desse subprojeto têm-se quinze estudantes que ao ingressarem no programa se encontravam em diferentes períodos do curso, sendo duas no 3º, uma no 4º, uma no 5º, quatro no 6º, uma no 7º, e seis no 9º. Sete eram alunas do turno diurno e oito do noturno. A divisão em três grupos de cinco se deu na primeira reunião com todas as participantes do subprojeto e os critérios foram: a compatibilidade entre o horário de aulas na universidade e turno em que deveriam estar na escola; e a conveniência quanto à localização da escola e a facilidade de deslocamento de cada uma.

Quanto às supervisoras, as três são graduadas em Pedagogia e duas cursaram especialização na área. A professora **A** iniciou sua atuação como docente mesmo antes da formação inicial, como auxiliar de sala de aula. Tem experiência de docência em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como Supervisora Educacional. A professora **B** tem vasta experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em escolas da rede pública como da rede privada de ensino. E a professora **C** leciona desde 1985. Já trabalhou com turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental e também atuou como gestora.

Com a atribuição de acompanhar as atividades presenciais das bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID, as professoras supervisoras têm assumido a responsabilidade de lhes proporcionar condições adequadas para o desempenho de seu papel na escola.

A troca de experiências e de conhecimentos entre as partes envolvidas constitui um *modus operandi* privilegiado de formação, por meio do qual cada um desempenha papéis de formador e de formando, o que vem contribuir para a reflexão sobre a prática e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo.

Outro benefício que o PIBID nos propiciou foi a realização de um Minicurso de Matemática. Quando iniciamos as atividades, a nossa coordenadora de área solicitou que ficássemos atentas quanto às nossas dificuldades em termos de conteúdos para que ela providenciasse minicurso ou oficina a fim de minimizar o problema. No nosso contato com as crianças verificamos que não tínhamos segurança no trato com a Matemática. Então, de comum acordo com as bolsistas que integram os outros dois grupos e as supervisoras foi sugerido um trabalho com esta disciplina.

Para tanto, a coordenadora de área entrou em contato com o professor do Departamento de Educação da UEPB que ministra o componente curricular Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática para saber da possibilidade de nos oferecer um minicurso, mas ele disse que não poderia porque estava com muitas atividades e não dispunha de tempo para tal. Sendo assim, ela procurou um professor do Departamento de Matemática que de pronto aceitou o convite e nos prestou um grande serviço. Uma vez por semana nos encontramos com esse professor que, durante as tardes de segunda-feira, nos ensinou conteúdos e nos orientou metodologicamente para que pudéssemos realizar um trabalho mais consciente com as crianças, de modo que elas gostassem de Matemática como nós aprendendo a gostar. Além desses encontros, o professor nos incentivou a participar de

eventos oferecidos na UEPB para aprofundar e ampliar nossos conhecimentos na área e buscar o aprimoramento de habilidades necessárias ao ensino de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

3 O LÓCUS DA EXPERIÊNCIA

Neste artigo é atribuída importância ao contexto para que se perceba o significado e a relevância que as características do ambiente e do cotidiano escolar, bem como peculiaridades de estudantes que dele fazem parte, podem ter para licenciandas que se encontram no processo de iniciação à docência. Aqui, a contextualização constitui uma tática essencial para a construção de significados acerca do ser professora.

Encontramos em Sartori (2011, p.1) considerações que vêm ao encontro do que vimos afirmando. Em suas palavras:

No que tange ao espaço real da escola, da sua organização e do seu funcionamento, torna-se cada vez mais claro aos pibidianos que tal espaço se constitui também em locus de formação, espaço em que vigem práticas de caráter inovador perpassadas pelo princípio freireano da ação-reflexão-ação, já outras de caráter apenas enciclopédico, fixadas na transmissão-memorização-reprodução de conceitos e informações. Considero desse modo, que é na intersecção de tais práticas que se encontram as possibilidades de rupturas e de avanços no processo educativo formal.

Nossa experiência foi vivenciada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário. Nessa escola, tivemos a oportunidade de fazer uma investigação do contexto educativo, desde a sua caracterização geral até o acompanhamento pedagógico.

Localizada à Rua Nilo Peçanha, S/N, no bairro da Prata, na cidade de Campina Grande-PB, esta escola foi criada por iniciativa do governo do Estado da Paraíba durante administração do governador José Américo de Almeida, através da Lei nº 700 de 14/12/1954.

Sua estrutura física é constituída por dez salas de aula, cinco sanitários para os alunos e um para os professores, diretoria, secretaria, sala de professores, sala de leitura e auditório (hoje utilizados como salas aula para atender a demanda), laboratório de informática, cozinha. No entanto, mesmo após ter passado por uma reforma neste ano de 2013, a escola apresenta um espaço considerado inadequado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois, além de não oferecer salas de aulas em número suficiente para atender a demanda, não dispõe de refeitório, pátio para recreação, nem quadra para a realização da educação física. Estas duas últimas atividades são realizadas numa pracinha localizada em frente à escola e até mesmo, na calçada da igreja que fica ao lado da escola.

Desde a sua fundação até hoje, a escola teve inúmeros administradores, sendo o primeiro o pároco Cristóvão Ribeiro da Fonseca.

Com o intuito de entender porque a escola, sendo pública, teve um padre na sua administração, fizemos uma investigação que não logrou êxito. Na busca de informações conversamos com antigos funcionários e até mesmo com o atual pároco e descobrimos que, nem na escola nem na paróquia existem registros que esclareçam o fato. Por isso, apresentamos a hipótese de que a paróquia seja a responsável pela solicitação ao governo estadual da instalação de uma escola que atendesse às crianças carentes do bairro e adjacências, uma vez que o prédio onde funciona a escola pertence à paróquia. Prova disso é que o governo do Estado paga aluguel à paróquia.

Atualmente, a escola conta com um gestor e uma gestora adjunta, escolhidos por meio de eleição, e 33 docentes, todos com formação acadêmica superior. O quadro discente é de 690 alunos, distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite.

Essa escola faz parte da 3ª Gerência Regional de Ensino, atendendo alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental e, também, da Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP),

tem a finalidade de proporcionar uma formação possível de enfrentar os desafios da vida em sociedade, desenvolvendo potencialidades através da vivência de atividades científicas, tecnológicas, culturais e sociais, que possibilitem à comunidade escolar o exercício da livre cidadania, com consciência crítica capaz de exercer o papel de agente transformador da sociedade.

Desde o nosso ingresso no Programa, em agosto de 2012, vivenciamos a experiência de atuar em turmas do 5º ano, sob a supervisão da professora regente. Ela é graduada em Pedagogia, com Habilitação em Orientação Educacional pela UEPB (1992). Leciona desde 1985, quando atuou em uma escola da zona rural da cidade de Sumé – PB. Em 1989, começou a trabalhar na Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário onde passou por turmas do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em 2012 e 2013 lecionou nas turmas do 5º ano B. Selecionada para nos acompanhar, assumiu a responsabilidade de nos proporcionar condições adequadas para o desempenho do nosso papel em sala de aula, o que fez com muita propriedade.

Após algumas semanas de contato com a turma, observamos a carência sócio afetiva, comportamental e grande déficit de aprendizagem. Apesar da turma não ser numerosa - apenas 17 alunos - cinco deles eram repetentes. Então, realizamos um diagnóstico com o objetivo de detectar suas necessidades e dificuldades, pois como afirma Vasconcellos (2002, p.190), diagnosticar “é identificar os problemas relevantes da realidade, ou seja, aqueles que

efetivamente precisam ser resolvidos para a melhoria da qualidade de vida da comunidade em questão. Um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação”.

Entendemos que toda ação pedagógica tem como base uma concepção de currículo, por isso, sentimos a necessidade de buscar embasamento teórico para subsidiar a nossa prática no que se refere a esse aspecto fundamental a ser considerado no cotidiano escolar.

4 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO DE ENSINO

A origem da palavra currículo – *currere* (do latim) – significa carreira, por isso ele é uma caminhada dentro do processo de ensino e aprendizagem, que vai ajustando os conteúdos à realidade dos educandos.

Segundo Moreira e Candau (2008, p. 17),

[...] à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Procurando resumir os aspectos acima mencionados, os autores elaboram uma concepção de currículo na perspectiva da promoção de uma educação relevante do ponto de vista da construção do conhecimento escolar e multiculturalmente orientada. Neste sentido, eles entendem currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.18).

Os autores acima citados nos alertam sobre a importância da concepção de currículo porque qualquer que seja a que se adote, ela se evidencia no modo como fazemos as coisas acontecerem na escola. Assim, é fundamental que o educador participe “crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos”. Para tanto, Moreira e Candau (2008, p. 31-43) nos indicam princípios para a construção de currículos multiculturalmente orientados, a saber:

- uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais;

- que se procure, no currículo, reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção;
- que se propicie uma maior compreensão de como e em que contexto social um dado conhecimento surge e se difunde;
- procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um de nós, docentes e gestores, relacionando-a aos processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e à história de nosso país;
- questionar sobre as representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes;
- que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a), tornando o currículo um espaço de crítica cultural;
- que todo(a) profissional da educação, como intelectual que é, se comprometa com o estudo e com a pesquisa, bem como com o posicionamento político.

Entendemos que agindo dessa forma ficará mais claro que currículos não são algo natural, são “invenções/construções” históricas passíveis de questionamentos, críticas e reformulações.

Em nosso país contamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram elaborados no intuito de servir de referencial para trabalho do professor, como instrumento para apoio às discussões pedagógicas na escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. Melhor explicitando,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (BRASIL, 1997, p. 29).

Do exposto acima, depreende-se que o Currículo Escolar é um elemento muito importante para o planejamento do professor se usado como um norte para a práxis

pedagógica, para uma ação que produza aprendizagem de conteúdos relevantes e significativos.

Um plano de ensino é composto por vários elementos, dentre os quais são indispensáveis: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Os objetivos são compreendidos como sendo as competências e as capacidades a serem desenvolvidas pelos educandos; os conteúdos sendo conceitos, procedimentos e atitudes; a metodologia referindo-se a técnicas, atividades e recursos; e a avaliação como “percepção da necessidade e compromisso com sua superação” (VASCONCELLOS, 2010).

Diante dessa breve compreensão do que o currículo pode ou deve ser, apresentamos como se estrutura o processo de planejamento do ensino na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, o qual tem que se inserir no Programa Primeiro Saberes da Infância (PPSI). De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino - 2013, emanadas da Secretaria de Estado da Educação – SEE/PB, esse Programa

É uma política pública do Governo do Estado da Paraíba, cuja finalidade é traçar diretrizes norteadoras da prática educativa dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino, e visa atender o objetivo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, do Ministério da Educação, que é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até oito anos de idade.

O PPSI visa, ainda, contribuir para o desenvolvimento de uma educação com qualidade para todos os estudantes da 1ª etapa do Ensino Fundamental, cujo foco é o processo de alfabetização e letramento, com ênfase na leitura, na escrita e no raciocínio lógico matemático.

Este Programa está estruturado em duas fases: a primeira atende as crianças que estão no processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, de forma que, ao término do 3º ano, os estudantes completem, satisfatoriamente esse ciclo, cujo foco é o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos que formam o Ciclo da Infância (PARECER 04/CNE/2008); a segunda fase propõe trabalhar a consolidação da alfabetização, atendendo aos estudantes dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tendo como eixos básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, conforme preconiza a Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB. Dessa forma, pretende-se implantar uma política de monitoramento aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino da Paraíba, com a finalidade de contribuir para a efetivação da alfabetização das crianças até os dez anos de idade.

A Gerência Executiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental (GEEIEF), responsável pelo PPSI, estrutura as sequências de aulas que são enviadas às escolas a cada bimestre. Nas sequências vem especificado o título da unidade (tema a ser trabalhado no bimestre), também vêm determinadas as habilidades a serem adquiridas pelas crianças e os conteúdos a serem trabalhados em cada dia. Assim, a professora deve cumprir aquele

conteúdo programático dentro do prazo pré-fixado, tendo como um dos recursos o livro didático adotado pela instituição. Ao final, é realizada uma avaliação diagnóstica daquele conteúdo explorado durante o bimestre. Além do programa, são realizados projetos paralelos trabalhando cidadania e valores éticos no cotidiano escolar.

Como as temáticas de currículo e planejamento remetem a Projeto Político-Pedagógico, trazemos em seguida algumas considerações teóricas acerca desse importante documento.

5 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O Projeto Político Pedagógico é um documento que norteia todas as atividades da escola. Sendo assim, deve ser elaborado de forma coletiva envolvendo a direção, os professores, os especialistas em educação básica, demais segmentos da Escola, representação dos alunos e pais, e, se possível, representantes das lideranças comunitárias. A Escola tem liberdade para atender aos princípios da flexibilidade e da autonomia nos processos de ensinar e aprender, com a participação da comunidade escolar. Por tratar-se de uma escola estadual, o Projeto Pedagógico da Escola N. Sra. do Rosário deve considerar, na sua construção coletiva e democrática, todas as diretrizes da política educacional paraibana, os resultados das avaliações externas, as metas pactuadas, as determinações legais e constituir-se num verdadeiro processo de sensibilização e de co-responsabilidade de todos os envolvidos nas ações educativas da Escola. Para Veiga,

O projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 42).

Com isso, entendemos que se trata de uma organização flexível, em busca do aprimoramento do projeto participativo até tornar concreta sua operacionalização, definindo de forma evidente o tipo de atuação educacional a ser realizada, como um documento norteador em que teoria e prática se articulam no processo de construção do conhecimento.

Vasconcellos define o Projeto Político Pedagógico como:

[...] a sistematização, nunca definida, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELLOS, 2003 p. 169).

Segundo a professora regente, nossa supervisora no PIBID, o Projeto Político Pedagógico tem como objetivo explicar a proposta da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Rosário, bem como a trajetória que vem percorrendo na consolidação do

desejo de uma educação de qualidade em todos os níveis e modalidades de ensino, por toda equipe administrativa, técnica e pedagógica da escola.

6 A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO E PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

A escola é o lugar onde formalmente se dá o encontro de professores e estudantes para o desenvolvimento sistemático dos processos de ensino e de aprendizagem. Esses processos são definidos por um princípio básico: “o núcleo da atividade docente é a relação ativa do aluno com a matéria de estudo, sob a direção do professor” (LIBÂNEO, 2002, p.3). Esse princípio deixa clara a responsabilidade que o professor assume na condução desses processos, de modo que é seu papel

planejar, selecionar e organizar os conteúdos, programar tarefas, criar condições de estudo dentro da classe, incentivar os alunos, ou seja, o professor dirige as atividades de aprendizagem dos alunos a fim de que estes se tornem sujeitos ativos da própria aprendizagem. (LIBÂNEO, 2002, p.3)

Como dito anteriormente, foi por meio de uma avaliação diagnóstica, feita pela professora regente que identificamos a causa principal do baixo desempenho dos alunos. De um modo geral havia déficit quanto a leitura e interpretação. Sendo a leitura o caminho para a ampliação do mundo à nossa volta, e sabendo que quanto mais o indivíduo lê, mais integrado com o seu meio estará, decidimos, então, trabalhar a diversidade de gêneros textuais voltados para a prática social, a fim de proporcionar principalmente o domínio da leitura, escrita e interpretação num contexto significativo para aquelas crianças. Para favorecer as práticas de leitura, algumas condições devem ser consideradas essenciais, tais como: dispor de um acervo em sala com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre nas quais o professor também leia para si; possibilitar aos educandos a escolha de suas leituras e emprestar livros para que levem para casa e os leiam com seus familiares.

Pesquisas revelam que pessoas expostas à leitura de qualquer tipo de texto podem ter bastante facilidade de desenvolver o ato de ler. De acordo com Solé (1987, apud SOLÉ 1998), “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Desse modo, todo leitor ao ler um texto tem um objetivo e busca alcançá-lo durante a leitura.

Entre outras coisas, descobrimos que afeto, atenção e comprometimento são fundamentais para a nossa prática, como também o uso de estratégias de leitura, utilizando métodos interessantes e lúdicos, a fim de tornar mais significativa a aprendizagem dos alunos

com os textos trabalhados. Diante disso, nossa intenção foi apresentar diversos gêneros de textos, entre eles as receitas culinárias, listas de compras, e-mails, bulas de remédios, bilhetes, poemas, cartas, jornais, revistas, entre outros, com o fim de envolvê-los em práticas de leitura e escrita prazerosas. Pois quando a escola oferece suporte para que seus alunos leiam mais e melhor, como auxílio e incentivo à leitura, eles têm como desenvolver suas habilidades e ampliar sua visão de mundo, contribuindo para uma melhor utilização da leitura e escrita.

Feito o planejamento, nos restava “colocar a mão na massa”, desenvolvendo atividades na perspectiva do letramento, entendendo que este é:

o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p.11)

Sabemos que ler e escrever, além de calcular, são as principais habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, a fim de serem aperfeiçoados os conhecimentos referentes à língua materna e permitir o acesso ao saber elaborado nas diversas áreas de conhecimento. Entendemos que durante o processo de aquisição dessas habilidades é muito importante despertar o gosto pela leitura.

No nosso contato, quase que diário, com a turma acima citada, percebemos que a maioria dos estudantes não tinha o costume de ler. E, a partir das nossas observações e estudos, compreendemos que a escola é o lugar mais indicado para que eles possam vir a desenvolver esse hábito e ter a oportunidade de acesso a textos diversificados e de boa qualidade.

Com esta compreensão e de posse dos dados da realidade dos alunos que compõem a sala de aula, em termos de aprendizagem escolar, surgiu a ideia de nos iniciarmos na docência elegendo a leitura como aspecto principal a ser focado, a fim de contribuir para um processo de aprendizagem relevante e mais significativo. Para tanto, considerando a interdisciplinaridade e a realidade da escola, elaboramos o projeto intitulado *Ler é bom! Experimente!* com o objetivo de instrumentalizar os estudantes para ler diferentes gêneros textuais. Além dos aspectos cognitivos, houve também a preocupação de se levar em consideração aspectos afetivos, culturais e sociais.

A partir do estudo de documentos oficiais e de publicações de autores como Estrela (2003), Freire (2007 e 2005), Fusari (2002) Geraldo (2009), Perini (2005), Pimenta e Lima (2005), Severino (2001), e Silva (1995), como também do contato com revistas especializadas, pudemos entender melhor o papel do hábito da leitura no desenvolvimento e na aprendizagem de estudantes, compreendendo a sua relevância no cotidiano escolar e social.

Na análise da realidade da escola e, mais especificamente, dos alunos com quem trabalharíamos, detectamos que a maior parte deles apresentava sérios problemas para produzir e interpretar textos de uso social, orais e escritos. Apesar de estarem cursando o 5º ano, muitos ainda não conseguiam ir além da mera capacidade de codificar e decodificar. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001, p.53) explicam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Vimos então, a necessidade de oferecer àqueles estudantes os meios para atingir capacidades linguísticas que lhes permitissem exercer as práticas de leitura e escrita dos diferentes gêneros textuais que circulam no seu meio social.

Essa situação vem ao encontro das orientações que o Ministério da Educação preparou para o professor sobre a Prova Brasil (2009), em cuja introdução se afirma que “o desafio da educação continua sendo tornar o estudante competente para que possa ler e entender aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocução em que, como cidadãos, estamos inseridos.”

Para nos lançarmos nesse desafio preparamos o projeto supracitado e, ao longo de quatro meses fizemos planejamento das aulas, considerando o aprofundamento do estudo dos conteúdos para elaborar as atividades e produzimos/adquirimos recursos didáticos que contribuíssem para que os alunos se tornassem leitores, no sentido que Silva (1995, p.55) nos apresenta: “ser leitor é ser capaz de aprender os referenciais inscritos num texto, o que

significa dizer compreender a dinâmica do real e compreender-se como um ser que participa dessa dinâmica”.

A nossa ação pedagógica se desenvolveu considerando diferentes gêneros textuais, já que a proposta era aproximar os alunos da diversidade textual que existe fora da escola, com práticas de leitura e escrita que lhes permitissem experimentar como cada um está inserido em um ato de comunicação específico. Assim, elegemos aqueles que circulam socialmente de forma recorrente (por exemplo: imagem, bula de remédio, receita culinária, carta, e-mail, texto informativo, reportagem, panfleto, mapa), explicando que eles se definem pelas características das quais se constituem, tais como a linguagem e o conteúdo propriamente dito.

Ora, se os textos se constituem de características distintas, foi muito importante que as crianças compreendessem o seguinte:

- Em que contexto, ou seja, em que situação foi escrito, produzido, determinado texto?
- Para quem ele foi escrito, isto é, quem serão as pessoas mais interessadas em lê-lo?
- Quem o escreveu?
- Quais as intenções, os objetivos, que levaram quem o escreveu a produzi-lo?

Nesse sentido, Freire (2005, p. 11 e 12) afirma que:

(...) A leitura de mundo precede a leitura da palavra, (...) a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Freire defende uma concepção de leitura que se distancia das tradicionais. Uma leitura que implica nas relações entre texto e contexto. Logo, um ensino que se embasa tanto quanto possível em situações reais que contextualizem a leitura e a escrita. Sendo assim, ao trabalhar com gêneros textuais pudemos vivenciar com os alunos a interdisciplinaridade através das Artes com releitura de imagem, da Ciência com a temática Educação Sexual: puberdade e adolescência, História e Geografia: continente africano e afrodescendência.

Em relação a esta última temática, vale ressaltar a inquietação dos alunos diante dos mitos apresentados sobre a África na grande mídia e o despertar de sua curiosidade investigativa frente a textos e diferentes documentos que trouxessem respostas às suas

indagações, ao mesmo tempo em que relacionavam a aprendizagem escolar à sua experiência de vida.

Segundo Severino (2001, p. 41) “se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do ser teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático”. E essa construção se mostrou materializada no decorrer das aulas, em cada atividade realizada, e com culminância do projeto, quando os alunos expuseram seus trabalhos para outras turmas.

Fator que consideramos relevante nesse projeto foi o acompanhamento das crianças por nós, durante a realização das atividades propostas, seja individualmente ou em duplas, fazendo as intervenções cabíveis para garantir a aprendizagem.

Outro fator a considerar foram as experiências inusitadas ao longo do semestre. Exemplo disso foi situação com que nos deparamos ao darmos início às nossas atividades na escola. Devido a uma reforma geral no prédio, fez-se necessário buscar um espaço onde as aulas tivessem continuidade, a fim de não interrompermos o processo. Como estava difícil encontrar esse lugar, nos contentamos em nos instalar na pequena cozinha de uma igreja próxima, o único que não alteraria muito a rotina dos alunos e suas famílias, em termos de locomoção. Era isso ou parar tudo e esperar meses até que a escola ficasse pronta. Nessa situação, decidimos tirar o melhor proveito possível, incluindo em nossas aulas o trabalho com o gênero textual receita. Assim, aquele espaço com pia, geladeira, fogão, armário e louças, ao invés de atrapalhar, nos proporcionou uma deliciosa experiência. Seguindo o passo a passo, desde o preparo até a degustação, os alunos leram e releeram o texto para separar os ingredientes e entender a maneira de fazer. Momento em que não deixamos escapar a oportunidade de fazê-los lidar com conceitos matemáticos (quantidade, peso, medida), e ver que, nesse tipo de atividade, também estão envolvidas as demais áreas do conhecimento, incentivando, desse modo, a atitude interdisciplinar.

No decorrer dessa atividade, pudemos ver na expressão de cada um a satisfação de aprender colocando a mão na massa, literalmente. Observamos que esse tipo de experiência em sala de aula torna o aprendizado muito mais significativo e que, além disso, gera oportunidades para por em prática atitudes de colaboração e respeito mútuo.

Ainda no contexto de espaço reduzido, pensamos numa forma de estabelecer relação desta com as outras turmas que também se instalaram, temporariamente, em pequenas salas contíguas à igreja que aceitou o nosso pedido de guarida. Para tanto, na semana em que se

comemorava o “Dia da Criança” as aulas foram diferentes, envolvendo todas as turmas com contação de histórias, confecção de brinquedos, minigincana com brincadeiras, e lanche coletivo, de modo que a leitura fosse o “carro-chefe” das atividades propostas. A falta de uma estrutura física adequada não impediu que o trabalho fosse realizado, muito menos se tornou um empecilho para uma prática educativa comprometida. Como Geraldo (2009, p. 94), entendemos que:

(...) a aprendizagem escolar deve ser um processo de assimilação-apropriação e construção significativa, crítica e criativa de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, que deverão ser organizados e orientados pelo professor no processo de ensino.

Nessa oportunidade de propiciar momentos significativos de ensino e aprendizagem compreendemos, na prática, o que professores experientes querem dizer com “não existe uma receita pronta”, que precisamos nos adequar a cada realidade, estimulando o envolvimento de todos: escola, professores, pais, alunos e comunidade.

Como diria Freire (2007, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre prática. É pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Por isso, durante todo o tempo que nos dedicamos a esse projeto, conscientes da nossa condição de professores em formação, tentamos, dentro de nossas possibilidades, assumir a postura do pesquisador que toma distância do objeto pesquisado, a fim de lançar um olhar crítico acerca da nossa prática pedagógica, contando, para isso, com a experiência da professora supervisora que, atenta, nos questionava e nos orientava sobre os possíveis caminhos a seguir.

Essa experiência nos levou a perceber que:

Uma pedagogia da leitura não tem conteúdo exclusivamente didático ou técnico, dependendo também, e principalmente, do projeto -político e teórico – que fundamenta. Um projeto que objetive suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender o(s) sentido(s) do(s) texto(s) e, no máximo, que esse leitor se mostre crítico e/ou criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem. (PERINI, 2005, p. 115).

A consciência da importância dessa sólida formação do leitor permeou todo o nosso trabalho e provocou o envolvimento efetivo nas ações desenvolvidas, nos instigando à busca pela inovação da prática pedagógica, pelo desenvolvimento da habilidade de preparar bem os

procedimentos de ensino e o cuidado de utilizar adequadamente recursos didáticos, isto é, nos levou a desenvolver reflexões sobre algumas abordagens didático-metodológicas a partir de análises de documentos oficiais, livros didáticos e organização dos conteúdos.

A realização do projeto *Ler é bom! Experimente!* nos mostrou que diversos gêneros textuais devem ser trabalhados, e que se faz necessário incentivar a leitura nos diferentes contextos socioculturais envolvendo a família, a escola e a comunidade. Mas sabemos que isso ocorrerá apenas quando todos esses âmbitos passarem a valorizar efetivamente a leitura, sem perder de vista que em salas de aula do ensino fundamental ela deve estar vinculada aos objetivos de aprendizagem.

Em se tratando do ambiente escolar a leitura deve fazer parte do cotidiano das crianças, uma vez que pode estimular sua criatividade e sua imaginação. Lendo, a criança vai aprendendo a expressar formas de ser e de se comportar. Além do mais, o acesso a uma diversidade de gêneros textuais favorece a criticidade e desenvolve o intelecto.

O educador deve ter em mente que é importante que a criança seja estimulada a ler livros e revistas adequadas à sua idade, consciente de que aprender pressupõe um esforço cognitivo e requer força de vontade, disciplina, concentração e dedicação.

Na visão sociointeracionista do desenvolvimento infantil, a construção do conhecimento se dá pela interação das crianças com outras pessoas e com o seu ambiente. Sendo assim, a leitura compartilhada possibilita novos tipos de relações e proporciona a criação de situações imaginárias; e por meio dela a criança amplia o universo cultural que a rodeia.

No âmbito escolar, o domínio da leitura apresenta-se como fundamental para se repensar as relações de ensino e de aprendizagem e os conteúdos escolares, o que instaura uma nova ordem pedagógica em que a aprendizagem inclui lidar com limites que são testados, estabelecidos e ultrapassados. Cabe ao professor incentivar a participação de forma que aluno e professor sejam instigados a saber mais devido às determinações do gênero textual a ser lido.

Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trazem orientações didáticas que permeiam as especificações acerca do ensinar e do aprender em cada uma das disciplinas específicas que compõem as áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia, História e Matemática).

Para o ensino das Ciências Naturais, são enfatizadas algumas modalidades para a obtenção do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia: a observação, a experimentação, a leitura de textos informativos e o estudo do meio (BRASIL, 2001).

No ensino da Matemática há inúmeras possibilidades de se utilizar jogos na aprendizagem dos conteúdos.

O ensino da Língua Portuguesa está baseado no trabalho com a diversidade de diferentes textos e as combinações entre eles no ensino da leitura e da escrita. Portanto, devem ser disponibilizados na escola diversos textos dos mais variados gêneros, tais como:

Livros de contos, romances, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros (BRASIL, 2001, p. 92).

O ensino da História e da Geografia nos anos iniciais exige dos alunos leituras e interpretações de textos, e do professor em maior entendimento do conteúdo abordado. Desse modo, as pesquisas devem favorecer, no estudo da História e da Geografia, “troca de informação, socialização de ideias... domínios linguísticos, escritos, orais, iconográficos, cartográficos e pictóricos” (BRASIL, 2001, p. 77).

Consideramos nossa atuação positiva, mas com a consciência de que precisamos melhorar criar momentos e propor atividades que desenvolvam mais e mais a capacidade de aprender dos alunos, bem como buscar estratégias de ensino que possam ajudá-los em suas dificuldades.

Apesar do curto espaço de tempo (6 meses), pudemos observar resultados muitos significativos. Dos 17 alunos, dois não conseguiram avançar. Os outros se encontram hoje no 6º ano da referida escola, acompanhando de maneira satisfatória as propostas dos anos finais do ensino fundamental.

7 O DESAFIO CONTINUOU

No início de 2013, além das atividades regulares de ensino, dois projetos foram implementados na escola, ambos ligados a programas federais: o Mais Educação e o PROUCA (Um Computador por Aluno).

O Programa Mais Educação/Educação Integral é uma iniciativa do Governo Federal/MEC/FNDE em parceria com os Estados e Municípios, que tem como prioridade a formação integral de crianças e adolescentes, articulando diferentes ações, projetos e programas, em consonância com o Projeto Pedagógico das escolas, e que venham qualificar o processo educacional e melhorar a aprendizagem dos estudantes.

Seus objetivos são:

- Ampliar a jornada do estudante, no sentido de oportunizar uma aprendizagem efetiva e eficaz.
- Garantir a formação básica, de forma que venha assegurar o conhecimento teórico-prático necessário ao desenvolvimento das potencialidades do cidadão.
- Desenvolver atitudes, competências e habilidades necessárias à participação cidadã.

Na EEEF Nossa Senhora do Rosário o Projeto realiza atividades para o letramento, oficinas de danças, música, matemática e teatro.

O Programa Um Computador por Aluno - PROUCA, tem como objetivo ser um projeto Educacional utilizando tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial no Brasil.

No momento, professores “do Rosário” estão participando de encontros de formação para poder desenvolver as atividades propostas pelo programa.

Quanto à nossa nova turma do 5º ano B, composta por 32 alunos, provenientes de bairros circunvizinhos e, em sua maioria, de famílias de baixa renda que dependem de programas sociais do governo. São estudantes carentes, emocional e intelectualmente, e suas maiores dificuldades foram relacionadas a leitura, escrita, produção de texto e cálculo. Em sua maioria se mostraram participativos, envolveram-se com as tarefas propostas, e chegaram a sugerir atividades. Apesar de boa parte vir de um bairro próximo, conhecido pela violência, não tivemos nenhum caso que demonstrasse preocupação quanto a esta questão. Numa sociedade onde a leitura e escrita revelam-se uma exigência para o acesso ao conhecimento,

tão importante hoje para o mundo do trabalho, participação social e exercício da cidadania, nos deparamos com situações cada vez mais frequentes de estudantes dos anos iniciais com dificuldades de leitura e escrita. Prova disso são os resultados nos exames nacionais para verificação do índice de desenvolvimento da educação básica. Diante dessa realidade, fizemos uso de algumas propostas de atividades utilizadas no ano anterior, com uma variedade de gêneros textuais, por vezes unidas ao PROUCA (Programa um computador por aluno), por meio do qual desenvolvemos atividades ligadas à leitura, escrita, interpretação de texto e jogos matemáticos. Pudemos ver o interesse dos alunos, pois numa sociedade informatizada, faz sentido ensinar e aprender, utilizando a informática a nosso favor.

Diferente do semestre anterior, quando nos detivemos principalmente ao estudo dos gêneros textuais, leitura e interpretação, neste semestre trabalhamos, também, a parte gramatical dos vários gêneros estudados, de forma contextualizada. Pois de acordo com Jaqueline Peixoto Barbosa, docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), “a gramática precisa estar a serviço das práticas de linguagem e adquirir esse conhecimento leva tempo para os alunos”. (FERNANDES, 2012, p.49).

Estudar gramática pela gramática é algo enfadonho. Mas, a partir do momento que lemos determinados textos e conseguimos extrair deles os conceitos quanto ao funcionamento da língua, a compreensão favorece a construção de sentido do que foi lido. Neste aspecto, pudemos observar o avanço que houve no aprendizado.

Também utilizamos os conhecimentos adquiridos no Minicurso de Matemática.

Passamos a aplicar esses conhecimentos em sala e observamos o quanto os alunos avançaram. Prova disso, foi o resultado obtido no IDEPB desse ano. Trata-se de um programa instituído com o objetivo de avaliar, de modo permanente e contínuo, o ensino ofertado no Estado.

O sistema e as metas para a Educação Básica constituem uma política do Estado cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

O trabalho consiste em estabelecimento de metas e na obtenção de resultados que farão parte das ações de modernização da gestão pública da educação no Estado e tem como objetivo melhorar os indicadores educacionais e elevação dos Índices da Educação Básica na Paraíba.

A avaliação está na terceira edição e foi aplicada nos 223 municípios do Estado. O sistema é adotado em outros estados e segue as diretrizes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As provas foram aplicadas no dia 25 de setembro para 65.566 alunos que cursam o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio em 808 escolas da rede estadual de ensino.

Os resultados foram divulgados no dia 25 de Outubro, e para nosso contentamento a turma em que atuamos teve a pontuação 4.9, superando inclusive a do 9º ano.

Esta pode ser a maior prova de que o PIBID contribuiu muito na nossa formação por seu caráter inovador de nos oportunizar experiências efetivas em sala de aula, o que não seria possível se não estivéssemos engajadas no Programa, visto que os cursos de licenciatura por si só não conseguem abranger uma carga horária que propicie tão significativas experiências.

8 CONCLUSÃO OU DA INFLUÊNCIA DA EXPERIÊNCIA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Neste artigo descrevemos e analisamos a experiência que vivenciamos como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), numa escola pública, desde o segundo semestre de 2012. A nossa participação ocorreu de forma ativa e nos levou a despertar a consciência sobre o fazer pedagógico, contribuindo significativamente no processo de nossa formação inicial de pedagoga.

Desta forma entendemos que foi alcançada a finalidade do Programa de promover a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Certamente, o PIBID influencia sobremaneira na qualidade da formação do pedagogo, fazendo com que este entre em contato com o cotidiano escolar, observando seu contexto, sua dinâmica e os problemas a serem enfrentados. Dessa forma, constitui-se num elo entre a Universidade e a escola onde o Subprojeto é desenvolvido, fazendo com que se ultrapassem os muros da academia e as ações universitárias possam surtir efeito na sociedade, possibilitando aos acadêmicos a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras.

Aprendemos que ser professor não é tarefa fácil e que precisamos estar todo o tempo nos aperfeiçoando e enfrentando inúmeras dificuldades, inclusive de infraestrutura.

A nossa atuação no PIBID nos fez refletir, cotidianamente, sobre a nossa formação na universidade e nos fez ver que nela há lacunas a serem preenchidas no que se refere ao preparo consistente para assumirmos uma sala de aula.

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os formados e os em formação). (...) O estágio, então deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. (PIMENTA, 2005 p.20)

O componente curricular Estágio Supervisionado nos conduz a fazer observações, a atuarmos um pouco e a elaboramos relatórios. Todavia, não nos proporciona a participação ativa na rotina da escola, construindo projetos, participando de oficinas e planejamentos que ao fim gerarão um retorno para nós licenciandas e para a escola na qual estamos inseridas.

Compreendemos, assim, que a formação de professores deve apontar para uma abordagem tanto teórica quanto prática abrangendo o contexto educacional em que estamos inseridas, preparando profissionais envolvidos na promoção dos processos educativos nos diferentes níveis e modalidades de ensino na escola e demais instituições educacionais.

Para nós que fizemos parte do PIBID fica a certeza de aprendizado sólido, vivenciando a unidade teoria-prática, com ênfase no trabalho docente como base da formação e no desenvolvimento de metodologias apropriadas e inovadoras para o ensino dos conteúdos das áreas específicas, fazendo, realmente, intervenção na prática social com consequências positivas. Reiterando o que estamos afirmando Sartori (2009, p.2) assim se expressa:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sem dúvida, constitui-se numa das alternativas potenciais para fortalecer a formação inicial, considerando as conexões entre os saberes que se constroem na universidade e os saberes que cotidianamente são produzidos e se entrecruzam nas unidades escolares. A experiência real do professor em exercício na educação básica é relevante por enriquecer a formação inicial e profissional dos licenciandos, bolsistas do programa, uma vez que estes entram em contato direto com a realidade vivenciada diariamente pelos professores de ensino fundamental.

Com o desenvolvimento do projeto entendemos a importância do PIBID, pois encontramos nesta oportunidade a chance de aprofundar/ampliar o conhecimento dos conteúdos e aprimorar as habilidades necessárias à docência; reconhecemos a necessidade e a importância do trabalho em equipe no cotidiano escolar; compreendemos que é imperativo se fazer análise da realidade da escola e, especificamente, da classe, a fim de se obter dados para a elaboração do Projeto de Ensino-aprendizagem a partir das reais necessidades apresentadas; vimos o quanto pudemos ajudar a fortalecer o trabalho da professora supervisora e quanto melhorou o rendimento dos alunos.

Ainda durante esse período, tivemos a oportunidade de refletir quanto a alguns problemas existentes no sistema educacional, o que implicou na observação de valores, ações e objetivos, a fim de priorizarmos o que realmente era necessário e significativo na aprendizagem daquelas crianças, visto que a educação escolar tem, sem dúvida, um importante papel na promoção do sujeito na vida e para a vida, determinando o tipo de homem a ser formado.

Aprendemos que o educador deve ir além do conhecimento acadêmico, ele precisa ser um profundo conhecedor das necessidades humanas, visto que estamos o tempo todo interagindo com o meio, condicionando e sendo condicionados, determinando e sendo

determinados pelo meio através das relações, construídas principalmente na escola. Assim, promover o homem do ponto de vista educacional é, na realidade, gerar seres pensantes que agem e reagem diante das mais variadas situações, a fim de transformar-se naquilo que realmente devem ser, buscando alcançar os objetivos para uma educação de valorização de valores, tirando proveito das situações adversas para sobreviver, saber escolher, saber comunicar-se, saber transformar-se.

Por fim, aprendemos que precisamos estar atentas à nossa prática, avaliando-a continuamente e fazendo as mudanças cabíveis a fim de fazer com que os alunos aprendam mais e melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Língua Portuguesa**: orientações para o professor, Saeb/Prova Brasil, 4ª série/5º ano, ensino fundamental. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa, 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história e geografia, 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Elisângela. Gramática a favor da leitura e da escrita. **Revista Nova Escola**. Nº 254. Agosto de 2012. (p. 49-54).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002, 134p. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=67>>. Acesso em: 07/08/2013.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Vol.3, 2005, p.5 a 24.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores**: conexões entre saberes da universidade e fazeres na educação básica. In: Anais do II Encontro Institucional do PIBID UFRGS/ Porto Alegre 01 e 02 de março de 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/prograd/pibid/anais-do-evento/salas-de-debate/Formacao%20de%20professores_conexoes%20entre%20saberes%20da%20universidade%20e%20fazer%20na%20educacao%20basica.pdf Acesso em: 17 jul 2013.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, I. C. A (Org.) **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling – 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, **Planejamento**: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 20 ed. Libertad Editora, 2010. – (coleção cadernos pedagógicos do Libertad; v. 1).

_____. **Avaliação da aprendizagem**: Práticas de mudança – por uma práxis transformadora, 5 Ed. São Paulo: Libertad, 2003. – (coleção cadernos pedagógicos do libertad; v. 6).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.) **Escola**: espaço do Projeto Político. Campinas: Papirus, 2003.