

PIBID INTERDISCIPLINAR: O EXERCÍCIO DO PLANEJAR AS AÇÕES DOCENTES COMO ESPAÇO E TEMPO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Yára Christina Cesário Pereira¹

RESUMO: Socializa-se neste trabalho uma das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID Interdisciplinar, no Educacional Municipal Tomaz Francisco Garcia, em Balneário Camboriú (SC) com 12 (doze) bolsistas, sendo dez licenciadas dos Cursos de Licenciatura de Educação Física, História e Pedagogia da UNIVALI e duas professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha da temática recaiu sobre o planejamento e a elaboração do plano de ação pelas pibidianas em forma de oficinas e que tiveram por objetivo contribuir com o processo formativo quanto à construção de competências requeridas aos docentes, mediante articulação da teoria-prática. Essa entendida como toda a sistematização da teoria vinculada com o saber-fazer-ser do sujeito da docência, articulada com a reflexão individual e coletiva, atendendo um pressuposto essencial do PIBID que é o desenvolvimento de competências e saberes necessários à atuação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT: Socialize in this work one of the experiences of the Institutional Program Initiation Grant to Teaching - PIBID Interdisciplinary at the Municipal Educational Tomaz Francisco Garcia, in Balneário Camboriú (SC) with twelve (12) scholars, ten of licensed courses Bachelor of Physical Education, History and Pedagogy of UNIVALI and two teachers who work in the early years of elementary school. The choice of subject fell on the planning and preparation of the action plan by pibidianas in the form of workshops, which aimed to contribute to the educational process as the construction of skills required of teachers by the theory-practice articulation. This understood as all the systematization of theory linked with the know-how-being of the subject of teaching, combined with the individual and collective reflection, serving an essential assumption of PIBID which is the development of skills and knowledge necessary for teaching practice.

KEYWORDS: Planning. Teacher training. Pedagogical practice.

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação (MEC), em ação conjunta com a Secretaria da Educação Superior - SESU/CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), tem por propósito a melhoria da qualidade da Educação Básica no cenário nacional. Dessa forma, a participação e o envolvimento orientados de acadêmicos (as) por professores dos

¹ Bióloga e Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela UFSC e Pós-doutora em Educação Ambiental - FURG. Professora da Univali, Itajaí e Balneário Camboriú (SC). Coordenadora de Área PIBID UNIVALI. yara@univali.br

Cursos de Licenciaturas, em atividades extracurriculares proporcionadas aos alunos e professores das escolas públicas.

O presente trabalho objetiva relatar uma das experiências significativas que vivenciadas no Centro Educacional Municipal Tomaz Francisco Garcia, em Balneário Camboriú (SC). Nossa escolha recaiu sobre a formação coletiva e continuada realizada por nós no PIBID Interdisciplinar 2015, no tocante ao processo de planejamento da ação docente, pois entendemos que neste, o(a) professor(a) mobiliza diferentes conhecimentos e saberes (técnico, político e humano) necessários ao aprendizado de organizar o ensino. O planejamento é central na atividade do ensinar e aprender, é "[...] a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, 1989, p.10).

O estudo sobre o planejamento da ação pedagógica e a elaboração dos planos semanais tem contribuído também para o desenvolvimento da competência escritora e leitora. De acordo com Rios (2003, p. 78) competências,

[...] são capacidades que se apoiam em conhecimentos. A capacidade de envolver os alunos em suas aprendizagens [...] vai requerer o conhecimento do conteúdo que se vai levar ao aluno. Compreende-se que é fundamental considerar a situação em que se desenvolve o trabalho, na medida em que ela mobiliza determinados saberes e demanda a organização de novas capacidades, em virtude do processo que se desenvolve social, técnica e politicamente (RIOS, 2003, p.78).

Ressaltamos, ainda, que os pressupostos da abordagem histórico cultural têm sido nossos norteadores epistemológicos que partem do entendimento de cultura como um conjunto das produções humanas, portanto, portadoras de significações. Para Vygotski (1984), o caminho que leva do sujeito ao mundo e deste ao sujeito passa pelo Outro, mediador entre o sujeito e o universo cultural.

É por meio da apropriação da cultura que as funções psicológicas superiores e suas inter-relações são modificadas, possibilitando ao ser humano modificar significativamente o seu ser, estar e agir no mundo consigo mesmo e com o outro. "Um contato social consigo mesmo" (consciência), resultante da apropriação das ferramentas psicológicas utilizadas na atividade humana, ferramentas estas que vão permitir ao sujeito o controle sobre a própria conduta (VYGOTSKI, 1996).

A abordagem histórico cultural tem seus fundamentos no materialismo histórico-dialético que analisa o modo de produção capitalista e as relações humanas que se dão

nesta sociedade. Para Leontiev (1978, p. 276) a relação entre essas duas vias do desenvolvimento das sociedades humanas pode ser assim compreendida:

Uma tende para acumular riquezas intelectuais, as ideias, os conhecimentos e os ideais que encarnam o que há de verdadeiramente humano no homem e iluminam os caminhos do progresso histórico: ela reflete os interesses e as aspirações da maioria. A outra tende para a criação de concepções cognitivas, morais e estéticas que servem os interesses das classes dominantes e são destinados a justificar e perpetuar a ordem social existente, em desviar as massas da sua luta pela justiça, igualdade e liberdade, anestesiando e paralisando a sua vontade.

É na confluência destas duas vias que o PIBID pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação e na vida de qualidade dos meninos e meninas da escola pública.

2 O PLANEJAMENTO DO ENSINAR E DO APRENDER: INTERDEPENDÊNCIA E COMPLEMENTARIDADE ENTRE AS CATEGORIAS ORGANIZADORAS DE UM PLANO DE AÇÃO

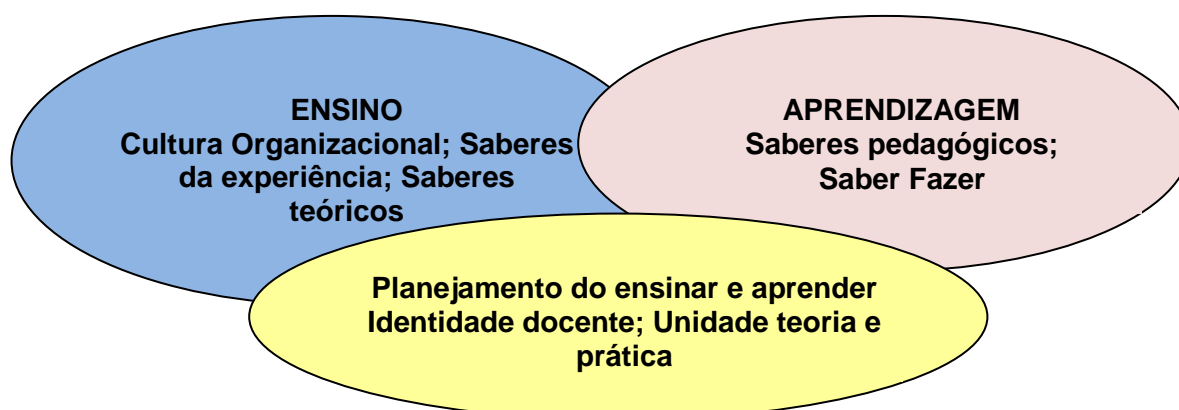
Idealizar uma nova realidade a ser alcançada exige reflexão, estudo, comprometimento, tomada de decisão e ação. No processo de reflexão e tomada de decisão é preciso ter clareza dos objetivos a serem alcançados. Foi assim que começamos o diálogo com as pibidianas: duas supervisoras (professoras que atuam na escola pública) e licenciadas dos cursos de Pedagogia, História e Educação Física - UNIVALI.

Quando alguém entra no estado de aprendizagem, além de acrescentar o que supostamente já foi adquirido, ocorre uma reconfiguração do seu cérebro/mente inteiro enquanto sistema dinâmico. A aprendizagem não é um aglomerado de coisas juntas, mas sim uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano. E, [...] quando as pessoas acabam de aprender algo, sucedeu uma mudança global em seu cérebro (ASSMANN, 1998, p. 148-162). Isso traz outra visão sobre planejamento: a possibilidade de tornar real o antes imaginado, projetado. Aprender a planejar a ação docente é aprender a sistematizar o que está no plano das ideias de forma organizada, deliberada, portanto intencional.

Para Masetto (1997) o ato de planejar pode ser entendido no espaço escolar como uma atividade intencional: buscando determinar fins. Ele torna presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o ser humano, o que pensamos de educação, do mundo, da sociedade, por isso, é um ato político-ideológico.

A imersão nos contextos da educação formal possibilita que às licenciandas e supervisoras a observação, a análise e a reflexão sobre os saberes e fazeres docentes, compreendendo a constituição da identidade docente. Para Guimarães (2004), os alunos em formação aprendem a conviver com a cultura organizacional, constroem sua identidade profissional com base em sua história e sua cultura, em práticas consolidadas nas rotinas escolares combinando suas perspectivas e expectativas com aquelas que a instituição promove.

Figura 1: O planejamento como articulador da ação docente.

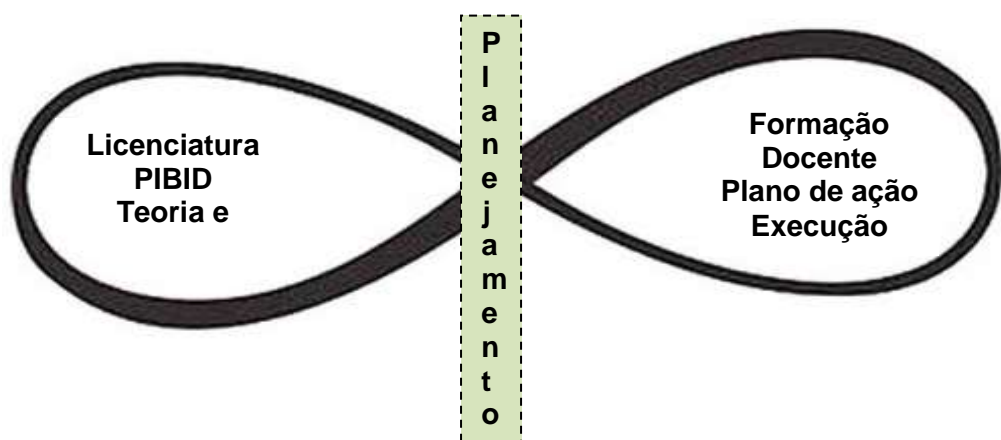


Fonte: PEREIRA, 2015.

Para a articulação entre as categorias que formam um plano de ação, houve necessidade de leitura e escolha de estratégias para o seu aprendizado. Solé (1998, p. 70) legitima que “se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão dos textos”.

E, no momento da escrita do plano de ação semanal pelas licenciandas e supervisoras é espaço e tempo para compreender a articulação teoria e prática e se colocarem na condição de autoras por meio da aproximação do significado de cada categoria que compõe este instrumento. Tal pressuposto ancora-se no pensamento de Solé, (1998) que alerta que não devemos perder de vista que quando lemos para aprender, colocamos em funcionamento uma série de estratégias cuja função é assegurar este objetivo.

Figura 2: Relação teoria-prática na leitura e elaboração do plano de ação semanal.



Fonte: PEREIRA, 2015.

Para a apropriação da concepção de planejamento, articulação com o PP (Projeto Pedagógico) da escola e a relação de interdependência entre as categorias que formam um plano de ação, foram utilizadas diferentes estratégias: estudo de texto individual, discussão coletiva, grupos de estudo e oficinas.

Sendo o planejamento e o plano de intervenção elementos estratégicos para pensar, elaborar, agir e avaliar a dinâmica do processo de ensino aprendizagem, estes deverão definir objetivos, foco e intencionalidade às ações, permitindo a articulação antecipada de consequências e resultados possibilitando a projeção da situação que se deseja conquistar. A seguir uma síntese das categorias estudadas com as supervisoras e licenciandas:

Objetivos de Aprendizagem: Para quê? Por quê? Indicam aquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer; seu desempenho em determinadas atividades. Orientam o professor para selecionar o conteúdo, escolher as estratégias de ensino e elaborar o processo de avaliação. Explicitam a(s) operação (ões) de pensamento que se pretende desenvolver. Podem ser: Conceituais = saber (fatos, conceitos, princípios); Procedimentais = Saber fazer e Atitudinais = Ser (valores, normas e atitudes).

Objetivos Gerais: são aqueles mais amplos e complexos, que poderão ser alcançados, por exemplo, ao final do curso, ou disciplina, ou semestre, incluindo o crescimento esperado nas diversas áreas de aprendizagem.

Objetivos Específicos: Referem-se a aspectos mais simples, mais concretos, alcançáveis em menor tempo, como, por exemplo, aqueles que surgem ao final de uma aula ou de um período de trabalho e, em geral, explicam desempenhos observáveis.

Os objetivos em geral, devem ser como características: realismo; viabilidade; especificidade; perspectiva com relação ao futuro.

Conteúdos: conjunto de temas/assuntos que são estudados durante o curso/disciplina e são selecionados e organizados a partir da definição dos objetivos de aprendizagem. Assuntos que fazem parte do acervo cultural da humanidade traduzida em linguagem escolar para facilitar sua apropriação dos mesmos. Podem ter por critérios de escolha: a relação com a vida e a realidade do aluno; clareza entre os objetivos e os conteúdos trabalhados; atualização dos conteúdos; significação, flexibilidade, validade e utilidade; desenvolvimento da curiosidade epistemológica dos os alunos; integração de conhecimentos e saberes (interdisciplinaridade); coerência com o projeto curricular da disciplina/ano e com o PP da unidade escolar. A busca dos conteúdos mais significativos leva o aluno a conhecer a lógica empregada para se chegar a um resultado ou conclusão, promovendo uma aprendizagem ativa, consciente.

Metodologia: Estratégias: Como? Recursos: Com quê?

Estratégias compreendem atividades selecionadas com o propósito de facilitar a aprendizagem. São planejadas, tendo como referência os objetivos; a adequação aos conteúdos, ao nível desenvolvimento dos alunos e às possibilidades da escola, do professor e dos alunos; a relação com os demais elementos do plano e possíveis de serem aplicadas na ação concreta de sala de aula (MENEGOLLA; SANT ANNA, 1993).

Avaliação: perguntas norteadoras que designam o objeto da avaliação e possibilitam coletar as informações necessárias: Que problemas o aluno vem enfrentando? Por que não conseguiu alcançar determinados objetivos? Qual o processo de aprendizagem desenvolvido? Quais os resultados significativos produzidos pelo aluno? Que mudanças deverão ocorrer na escola? Na sala de aula? Hoje, quais os jeitos mais comuns de avaliar? Quais serão implementados? Que critérios de avaliação “unem os professores” de uma unidade escolar? Quais objetivos de aprendizagem, portanto, quais critérios de avaliação que atendem as especificidades de cada área do conhecimento?

Romão (1998, p. 102) propõe que a avaliação seja um processo dialógico a partir das seguintes etapas: 1º) identificação do que vai ser avaliado; 2º) constituição, negociação e estabelecimento de padrões; 3º) construção dos instrumentos de medida e de avaliação; 4º) procedimento da medida e da avaliação e 5º) análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem:

Instrumento de avaliação: é o recurso que será usado na avaliação - a materialização da técnica - a fim de viabilizar a condução do processo avaliativo a partir de uma lógica. A diversidade de instrumentos de avaliação é a estratégia mais segura para obter informações a respeito dos processos de aprendizagem. É fundamental a utilização de diferentes códigos, como o oral, o escrito, o gráfico, o pictórico, o numérico. Além da prova e do teste, podem-se acrescentar a observação sistemática (através de registros em tabelas, listas de controle, diário de classe etc.) e a análise das produções dos alunos (MEC, 1997).

Critérios de avaliação: são os indicadores de qualidade. Fixam os limites de aceitabilidade das operações que são realizadas; servem de base para comparação, julgamento ou apreciação. Para elaborar critérios de avaliação, é necessário perguntar: o que será considerado na avaliação? Neste contexto, os critérios tornam as "regras do jogo" mais explícitas e são utilizados como exigência de qualidade do ensinar e aprender.

3 SÍNTESES PROVISÓRIAS

Ainda pautada em observações incipientes, após as discussões e exercício sobre o porquê e o como planejar as ações de intervenção docente, é possível perceber que as bolsistas elaboram os planos com mais pertinência, significado e clareza teórica. E, o exercício narrativo dos relatórios semanais/quinzenais, a partir do pensado, planejado e executado tem favorecido a capacidade de reflexão e a articulação das experiências vividas no contexto da educação básica e escolar e o processo de formação inicial e/ou continuada.

O reconhecimento de sentir-se sujeito da sua própria formação tem potencializado o sentimento de pertença e comprometimento com as ações desenvolvidas pelo PIBID, no CEM Tomaz Francisco Garcia. Por outro lado, percebe-se uma maior acolhida pela equipe administrativo-pedagógica da unidade escolar, fortalecendo assim, a parceria escola pública e universidade.

O espaço e tempo de discutir, questionar e fundamentar as problemáticas cotidianas do ensinar e aprender, buscando compreender suas causas e fatores intervenientes, bem como, a busca de solução, pode fomentar o desejo de fazer a diferença para a vida de qualidade dos meninos e meninas da escola pública. Entendemos esse processo como função social da escola.

Percebemos, ainda, que o viver o espaço da educação formal tem possibilitado as bolsistas o aprendizado de lidar com os sentimentos e emoções decorrentes dos relacionamentos estabelecidos no ambiente escolar com diferentes sujeitos (alunos, professores, equipe administrativo-pedagógica, pais e mães). Ser sujeito da docência implica em viver coletivamente as diversas dimensões humanas. E, nesse viver-aprender-ensinar, o PIBID faz toda a diferença na formação de professores que não se adaptam apenas às resoluções dos problemas imediatos, mas que vislumbram um cenário de qualidade, competência e compromisso com saber-fazer-ser, sujeito da docência que precisa aprender a lidar com o imprevisto e a incerteza característicos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H.. **Metáforas Novas para Reencantar e Educação**. 2. ed. São Paulo: Unimep, 1998.

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

FUSARI, J. C. O.. O planejamento escolar meio é um ritual burocrático. **Sala de aula**. São Paulo: Fundação Victor Civita, v.2, n.10, p. 34, 1989.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas: Papirus, 2004.

LUCKESI, C.. Avaliação educacional escolar; para além do autoritarismo. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ABT, 13(61):6-15, nov./dez., 1984.

MASETTO, M. T.. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

ROMÃO, J. E.. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999, p.101-113.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**. Por uma docência da Melhor qualidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003,p.78

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

UNIVALI. Programa Docência na Educação Básica. **Subprojeto Interdisciplinar**. Univali, 2015.

VYGOTSKI, L.S.. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.