



## **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NA INTERFACE UNIVERSIDADE/ESCOLA COM VISTAS AO PLANEJAMENTO DO ENSINO PARA A ALFABETIZAÇÃO**

Marina Mattioni (marina.m@sou.unijui.edu.br)  
Maristela Righi Lang 1 (marilang@unijui.edu.br)  
Lenir Basso Zanon 2 (bzanon@sou.unijui.edu.br)

### **Eixo temático 2. Experiências de Formação**

#### **1. INTRODUÇÃO**

Neste texto é compartilhado um relato reflexivo sobre um processo de formação de licenciandos e de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vivenciado em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino situada na região urbana de Ijuí/RS, durante o 1º semestre de 2021. É apresentada uma visão geral sobre sete encontros de formação realizados quinzenalmente, com duração de 2 horas cada um, no turno vespertino, visando ao Planejamento de aulas para a Alfabetização.

Os encontros formativos foram organizados com o propósito de desenvolver um processo de estudo coletivo embasado no referencial histórico-cultural que contribuísse ao avanço do entendimento da linguagem como prática social sistematicamente imbricada nos movimentos de apropriação do conhecimento escolar intermediado pelo professor na escola, como caminho para nortear os planejamentos e práticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

#### **2. DETALHAMENTO DO PROCESSO FORMATIVO VIVENCIADO NA ESCOLA**

A proposição e decisão de desenvolver um processo formativo de professores da licenciatura e da escola com o planejamento de aulas para o processo de alfabetização emergiu em meio a interações na interface entre a universidade e a educação básica, ante ao interesse de avançar na reconstrução do ensino em salas de aula pela interligação de aprendizagens e conhecimentos que articulem estudos e ações em torno da explicitação e sistematização de ideias, contribuindo para melhorar os planejamentos e práticas na escola. Para isso, o processo de formação concebido, organizado e coletivamente vivenciado na escola girou em torno do desenvolvimento de planos de atividades de ensino por parte de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em formação inicial ou continuada, com atenção voltada à reconstrução do ensino.

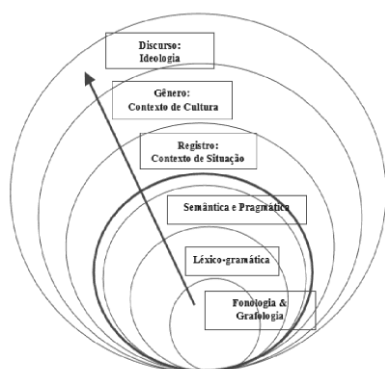
Os encontros de formação foram realizados de forma remota, mediante interações virtuais pelo Google Meet (devido à pandemia Covid-19) e envolveram a participação de: (i) 6 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam na escola (ii) 8 licenciandos do curso de Pedagogia e de Educação Física da UNIJUÍ, que atuam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na referida escola, além de (iii) uma professora da universidade e



de (iv) uma licenciada em Pedagogia e professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, na condição de mestranda, assumiu a responsabilidade de conduzir o processo de pesquisa-ação e de formação coletivamente vivenciado. Assim a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2008, p. 14). Desta forma, todos atuam de maneira dinâmica, a fim de resolver conflitos, propor novas ações que transformem a situação, que neste caso, visa o desenvolvimento formativo de professores para que os mesmos possam progredir em seus planos, atingindo seus alunos de maneira que, emancipem o sujeito e enaltecem seu lugar de origem, isto é, suas vivências interligadas com a aprendizagem escolar.

Os estudos, planejamentos e ações formativas ao longo dos encontros foram fundamentos no referencial histórico-cultural e em contribuições de Motta-Roth (2008), que propõe a visão da linguagem organizada em estratos de comunicação, que, de forma dinamicamente articulada entre si, coparticipam como elementos constitutivos da linguagem, tendo implicações, conseqüentemente, no desenvolvimento dos planejamentos do ensino.

**Figura 1** – Estratificação da Linguagem



**Fonte:** Motta-Roth, 2008, p. 352.

A Figura 1 representa seis estratos constituintes da linguagem com base na perspectiva da *Pedagogia de Gêneros* (MEURER, 2002; MOTTA-ROTH, 2005; 2008), como estratos interdependentes que podem ser estudados de forma individual ou coletivamente, isto é, no seu conjunto, sendo que essa visão em círculos pode aumentar e diminuir de acordo com os objetivos do docente e com o nível de abstração que será abordado. Independentemente de quais sejam os assuntos estudados e discutidos em uma aula, o professor pode envolver questões mais complexas ou não, mas a estratificação contempla aspectos desde a escrita, ortografia, sons, grafia, significados e expressões, até os gêneros, regras, ideologias,



concepções subjacentes aos discursos e ações pedagógicas que perpassam o cotidiano da escola.

Ao longo de todos os encontros de formação na escola, foram partilhados entendimentos e discussões sobre relações de implicação de distintas formas de compreender essa ideia representada na Figura 1, que suscitava indagações no sentido de entender a dinamicidade e interatividade da prática educativa escolar, na interação entre o conhecimento e formas de uso da linguagem significada em sala de aula, mediante distintas formas de apropriação e uso do saber escolar.

Ou seja, essa visão norteou o processo de formação desenvolvido para proporcionar interações, reflexões e discussões por meio da articulação com a prática pedagógica, visando expandir o trabalho colaborativo de organização dos planejamentos e do próprio ensino.

Assumindo que o trabalho cotidiano do professor necessita ser sistematicamente tomado como objeto de discussão coletiva na escola, para que possa ser repensado a cada ano, em vez de apenas seguir o passado, com mesmos livros didáticos e atividades pedagógicas, o coletivo mostrou-se sistematicamente engajado nos estudos. Afinal, a cada tempo há algo novo a ser significado, contribuindo para a transformação dos conhecimentos, concepções e práticas. Com esse entendimento, o processo de formação na escola objetivou discutir sobre o planejamento do ensino, proporcionando interações entre professores e licenciados que contribuíssem na reelaboração de planos de aula com base na Figura 1, reconhecendo a realidade dos alunos da escola e em seu meio sociocultural. Em sentido geral, a formação abrangeu sete encontros, conforme segue:

- (i) Apresentação dos Participantes e Discussão da Proposta de Formação na Escola
- (ii) Discussão sobre Planejamento e Prática Docente na Escola
- (iii) Ensaio Coletivo de Elaboração de Planos de Ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola
- (iv) Retomada e Discussão do Ensaio de Planejamento articuladamente com leitura de artigos científicos
- (v e vi) Continuidade do processo de Planejamento da prática pedagógica articuladamente com a socialização e discussão das produções coletivos
- (vii) Avaliação e discussão do processo formativo e de suas relações com a realidade do ensino na escola

Uma ampla diversidade de ideias sobre conhecimentos e práticas que permeiam a vida cotidiana dos professores na escola perpassaram as abordagens e discussões sobre referenciais teóricos e metodológicos estudados, em suas relações, particularmente, com os planejamentos das aulas junto às crianças que nela estudam, deste o 1º até o 5º Ano do Ensino Fundamental.

Novos olhares para o planejamento escolar foram possibilitando com que professores em formação inicial e continuada pudessem partilhar entendimentos na



relação com desafios e possibilidades que permeiam a atividade docente, como oportunidade para visualizar os planos de ensino sob o viés da apropriação da linguagem como prática social. Ou seja, para que os alunos vivam diariamente a essência do aprender na escola, seja brincando, se movimentando, lendo um livro, escutando uma música, prestando atenção às explicações dos professores, sempre aprendendo em situação de interação entre colegas, dentro e fora de cada turma, e com os adultos mais experientes responsáveis por promover o pleno desenvolvimento para a vida em sociedade.

Os encontros também possibilitaram novas compreensões sobre o amadurecimento das crianças, bem como o processo de continuidade do protagonismo do sujeito e do seu espaço do brincar que, ao chegar nos Anos Iniciais torna-se visto de maneira diferente, o que, ao certo deve ser dado a continuidade, mas de uma forma que esteja envolvendo não só a liberdade, criatividade e imaginação, já que nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um dos objetivos é o processo de alfabetização, que pode estar dentro das brincadeiras e dos brinquedos. Vigotski (1991) ressalta que a brincadeira cria as zonas de desenvolvimento proximal e que estas proporcionam saltos qualitativos no desenvolvimento e na aprendizagem infantil, propiciando a coletividade e potencializando ainda mais as suas habilidades e competências. E Leontiev (1994) corrobora dizendo que essas atividades ampliam a teoria afirmando que durante a brincadeira ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico infantil. Para estes autores a brincadeira é o caminho de transição para níveis mais elevados de desenvolvimento, por este motivo que não pode haver uma ruptura acerca das transições entre a etapa da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Nos momentos de interações e diálogos, foi possível notar a valorização do brincar, bem como o contato com a natureza e sua realidade. Era visível também o acolhimento das distintas contribuições que permeavam na discussão entre os participantes dos encontros. A pessoa se envolve nos fenômenos, interage com os outros e vai desenvolvendo muitas generalizações dos significados, que possam emergir e permanecer limitados às associações com objetos e fenômenos imediatos que vivenciam na vida cotidiana. O que se observa em crescente diversidade é a atribuição de significados vistos sob diferentes modos de operação quando se pensa na relação de cruzamento entre a linguagem e o pensamento constitutivo dos sistemáticos processos de desenvolvimento da personalidade, seja do professor ou da criança, na escola.

Tudo isso vem ao encontro da visão de um processo formativo voltado à reestruturação dos planejamentos do trabalho educativo dentro e fora da sala de aula. Em cada encontro foram partilhadas contribuições para promover a dimensão motivacional entre sujeitos ao longo do percurso da vida na escola, propagando avanços nos rumos da liberdade com responsabilidade pela formação das crianças.

Em todos os encontros foram sistematicamente importantes as abordagens e compreensões sobre a complexidade e dinamicidade das relações entre conhecimentos científicos e cotidianos na escola, criando por meio deles, os processos de ressignificação de saberes teóricos e práticos com que se percebe,



toma decisões e age em prol de promover melhorias na qualidade da vida socioambiental. Entre as inúmeras linhas de questionamento expressas e discutidas, um exemplo é: qual conhecimento vale mais? O que as habilidades e competências possibilitam? Como são envolvidas as questões ideológicas ético-políticas? Questionamentos vinham interligados com ideias de Apple (2006) sobre a dimensão social das teorias do currículo em que as desigualdades sociais são sistemático objeto de reflexão em busca de avanços na própria realidade cotidiana do sujeito.

De uma forma ou outra, objetivos formativos e concepções educativas sempre estão por detrás dos planejamentos e das práticas de ensino na escola, sendo importante explicitar, sistematizar e avançar na compreensão das intencionalidades individuais tornando-as coletivamente partilhadas e reconstruídas na interação entre professores, seja em relação a dimensões teórico-conceituais ou às competências, atitudes, habilidades e ações com que é desenvolvida a vida cidadã. Isso exige dos educadores sistemático esforço por articular coletivamente os estudos, planejamentos, práticas e avaliações, entendendo que a aula é lugar social de conflito entre entendimentos sobre a vida, desacomodando e transformando pensamentos, linguagens e ações em prol de uma vida melhor para todos.

Falas expressas e discutidas nos encontros marcavam o tom de um permanente embate marcado pela diferença, seja entre as áreas do saber, entre experiências de vida profissional/pessoal, entre dilemas da formação inicial na licenciatura e da formação continuada na escola, no embalo da ideia de “aprender a nadar nadando”. Como aprender autonomia se você não vivencia a autonomia? Aprendizados ricos em processos de construção de conhecimentos vinham junto com o movimento desafiador e envolvente de planejar e avaliar a educação com foco no trabalho coletivamente pensado e desenvolvido junto aos estudantes. Quais tipos de atividades planejar para que sejam desenvolvidas aprendizagens que promovam conhecimentos transformadores das leituras de mundo, na relação com inerentes competências e habilidades a serem desenvolvidas? Responsabilidade social do professor, finalidade da escola, inclusão de todos, saber lidar com as diversidades, planejamentos articulados à prática, relação escola/família/comunidade, política pública, vida sócio emocional das crianças, infância saudável, acolhimento e ajuda pedagógica nas vulnerabilidades, entre outros desafios, participaram no movimento de construção de novas possibilidades educativas como formação para o trabalho em aula marcada por reflexões, ideias e discussões de cunho ético-social.

Cabe destacar as abordagens e discussões sobre a brincadeira como atividade constitutiva dos processos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento da criança evitar rupturas entre o período da Educação Infantil e o ingresso nos Anos Iniciais, principalmente no 1º ano. Assim, para entendermos a singularidade da brincadeira como uma atividade da criança. Vigotski (1991) pontua que é preciso entender o caráter essencial dessa atividade. As crianças menores tendem a querer satisfazer seus desejos logo de imediato, enquanto crianças na idade pré-escolar apresentam desejos que não são possíveis de serem realizados no exato momento em que a necessidade surge. Para resolver essa questão sobre seus desejos e o que as crianças podem ou não realizar diante dos seus desejos, ela envolve-se num mundo ilusório e imaginário a brincadeira. Prosseguir planejando e desenvolvendo atividades de brincadeiras ajudam a criança a pensar, se expressar,



relembrar, retomar, comentar, interagir, em meio a atividades diversificadas, incluindo exercícios propostos articuladamente com suas vivências ativas na produção de novos sentidos e significados aos conceitos, como aprendizagens que propulsionam seus processos de desenvolvimento para promover uma vida melhor, em sociedade.

### 3. REFLEXÃO COMO CONSIDERAÇÃO FINAL

A vivência do processo coletivo de formação na interface entre universidade e escola propiciou inúmeras reflexões e aprendizagens sobre o desafio de planejar e desenvolver um ensino capaz de contribuir para promover a transformação do desenvolvimento das crianças na perspectiva de uma educação integrada e integradora das potencialidades da qualidade da vida para todos.

O lugar de valorização dos mundos, de cada professor e de cada criança, está além do conhecimento dos livros, cercados de conhecimentos e de desafios, os sujeitos educam-se entre si, nas interações de uns com os outros, em busca de libertar-se ao tempo em que vivem outras experiências, aprendizados e construções.

A educação de forma geral ensina em todos os lugares, aprendemos no ato do dia a dia, porém é na escola que aprendemos fundamentos do conhecimento, se não existisse a escola, os sujeitos contariam apenas com conhecimentos advindos das experiências cotidianas, tantas vezes alienadas e limitadas de potencialidades para promover a qualificação da vida. A família ensina, por vezes a igreja, os grupos sociais, a mídia, ou, até mesmo a “escola” do tráfico de drogas ou tantos outros espaços de depredação da vida. Cabe ao professor e a escola dar passos a partir dos cuidados do que se pode ensinar, de forma coletivamente responsável, planejando e compreendendo que o aluno já vem com uma realidade. Isso significa que são pessoas já constituídas em seu meio social. No planejamento vivo, existencial nunca a criança é vista como tábua em branco. Ela traz seu conhecimento e suas vivências. Mesmo agora, com o ensino remoto, se não é possível abraçar fisicamente, que bom poder acolher e abraçar com olhar sensível, aberto, amoroso e cuidadoso cada criança e ajudá-la no processo de constituição da sua personalidade humana/cidadã, enfrentando e assumindo nosso papel de tão relevante valor, ao mesmo tempo pessoal, profissional e social em sentido mais amplo.

### 4. REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Moraes, 1994.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Análise Crítica de Gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem**. D.E.L.T.A. Vol. 24, n. 2, pp. 341-383. Santa Maria, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente.** S. Paulo: Martins Fontes, 1991.