



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES: CAMINHOS DO COMPARTILHAR

RESUMO

O presente painel apresenta resultados de diferentes pesquisas, desenvolvidas em estados de três regiões brasileiras (RS, ES e RN), com o intuito de discutir os processos formativos de professores a partir da premissa do compartilhamento de ações. O primeiro trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa longitudinal, do tipo teórico-empírica, que toma como suporte pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino, tendo como objetivo investigar processos formativos de professores desenvolvidos em um Clube de Matemática, em uma perspectiva coletiva. A partir dos mesmos referenciais teóricos, o segundo trabalho tem como objetivo analisar o compartilhamento de ações nas relações estabelecidas entre os sujeitos no processo formativo no Programa Residência Pedagógica. A pesquisa foi conduzida entre julho e dezembro de 2021, com um núcleo de Matemática do referido programa, a partir de observação participante, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas. Por fim, o terceiro trabalho tem como objetivo investigar o compartilhamento das ações de formação entre coordenadores pedagógicos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o percurso formativo em uma Rede Municipal, considerando as aprendizagens sobre o processo de alfabetização a partir da Psicogênese da Língua Escrita. O percurso formativo envolveu 54 coordenadores pedagógicos e se dividiu em três momentos durante o ano letivo de 2023. Embora desenvolvidas em distintas instituições e, nesse sentido, envolvendo diferentes sujeitos, os três textos aqui apresentados pautam-se em pressupostos teóricos que se aproximam da Teoria Histórico-Cultural. Como resultados, apontam para a importância do compartilhamento de ações nos processos formativos de professores.

Palavras-chave: Formação Docente, Compartilhamento, Teoria Histórico-Cultural.

PROCESSO FORMATIVO DOCENTE EM UM CLUBE DE MATEMÁTICA: UM MODO DE ORGANIZAÇÃO NO COLETIVO

Sandra Aparecida Fraga da Silva – Ifes
Dilza Côco - Ifes

RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar processos formativos de professores desenvolvidos em um Clube de Matemática, em uma perspectiva coletiva. Trata-se de pesquisa qualitativa longitudinal, do tipo teórico empírica, que toma como suporte pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Atividade Orientadora de Ensino. O campo empírico de produção dos dados refere-se a encontros coletivos de um Clube de Matemática. No período entre 2021 a 2023, foram realizados encontros semanais com licenciandos, mestrandos, doutorandos, professores pesquisadores e da educação básica, interessados em discutir sobre o processo de ensino de matemática, com destaque para a geometria. A estrutura de organização desses encontros envolve ações coletivas de estudos da Teoria Histórico-Cultural e do movimento lógico-histórico de geometria, planejamento e realização de oficinas pedagógicas para educação básica ou formação de professores, e, sessões avaliativas e reflexivas sobre o trabalho pedagógico. Os dados são registrados por meio de questionários, fotografias e gravações de áudio e vídeo dessas ações. As análises são apresentadas a partir de episódios enunciativos, e sinalizam que o conceito de trabalho como atividade, torna-se elemento central e mobilizador para desencadear processos formativos dos participantes, vislumbrando uma concepção de educação crítica, criadora e humanizadora, com destaque para o trabalho coletivo vivenciado. O conjunto das análises permite inferir que a proposta de Clube de Matemática, como espaço formativo de professores, apresenta potencial de resistência e contraposição a lógica hegemônica de formação que acentua a dimensão prática e utilitária do trabalho educativo, e minimiza o lugar da teoria na formação.

Palavras-chave: Clube de Matemática, Atividade pedagógica, Teoria Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem mobilizado atenção de diferentes grupos e gerado debates e discussões em instâncias políticas, econômicas, acadêmicas e da sociedade civil em geral. Dentre as várias preocupações contemporâneas, é possível indicar aspectos sobre o baixo interesse das novas gerações pela carreira docente, bem como questões sobre a qualidade dos cursos ofertados, especialmente, os vinculados a iniciativa privada, na modalidade de educação a distância. As constantes mudanças legais que regulamentam diretrizes para a formação docente revelam outra face do problema. Como observado no cenário brasileiro, assistimos à revogação da resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), fruto de um longo e intenso debate coletivo, e a promulgação da resolução 02/2019 pelo mesmo órgão. Esta última, elaborada a partir de outras dinâmicas de participação, demandando das instituições formadoras investimentos constantes em reformulações e/ou adequações dos

projetos de cursos. É importante destacar que não se trata de uma simples mudança legal, mas revela disputas de grupos hegemônicos que defendem uma concepção de formação alinhada à racionalidade prática (Ferreira; Cortela, 2024), necessária para atender as proposições inscritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que no nosso ponto de vista, explicita compromissos com a manutenção de relações dominadas pelos interesses do mercado.

No campo acadêmico, pesquisadores de diferentes universidades públicas e institutos federais, têm se organizado em coletivos para criar experiências alternativas de formação de professores, em uma perspectiva integral e humanizadora, como forma de contraposição. Nessa linha, destaca-se a atuação do grupo de estudos e pesquisas sobre atividade pedagógica (GEPAPe), da faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (USP). Esse grupo reúne um significativo número de pesquisadores que atuam em várias unidades da federação, e realizam ações de ensino, pesquisa e extensão. Dentre essas ações, a proposta de formação docente por meio do Clube de Matemática ganha destaque, uma vez que promove a articulação do trabalho coletivo entre licenciandos, pós-graduandos, professores do ensino superior, da escola básica e estudantes.

A história de constituição desse espaço formativo tem sua gênese em iniciativas desenvolvidas pelo prof. Manoel Oriosvaldo de Moura ligadas ao estágio supervisionado, na Faculdade de Educação da USP, no ano de 1998. Essa proposta ganhou força em outras instituições acadêmicas como a Universidade Federal de Santa Maria, a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás, a Universidade Federal de São Paulo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e o Instituto Federal do Espírito Santo. Em cada um desses lugares o Clube de Matemática assume características e modos de funcionamento singulares, conforme condições objetivas locais. Contudo, fica realçado que os Clubes apresentam unidade epistemológica, pois se alinham aos pressupostos da Teoria histórico-cultural, da Teoria da atividade e da Atividade Orientadora de Ensino (AOE). As ações são orientadas a partir da noção de trabalho pedagógico, entendida como essencial para sustentar o processo formativo em uma perspectiva coletiva.

Nesse artigo, temos como propósito comunicar resultados de investigação sobre processos formativos de professores desenvolvidos no Clumat/Ifes, em uma perspectiva coletiva. Para isso, organizamos esse artigo em cinco partes, incluindo essa introdução e as considerações finais. A segunda parte apresenta a trajetória de criação do CluMat/Ifes e sua forma de organização. A terceira situa aspectos relacionados a metodologia, seguida da exposição e análise do conjunto dos dados. Alimentamos a expectativa que o compartilhamento dos resultados da pesquisa, possa de algum modo indicar alternativas de enfrentamento à concepções hegemônicas de formação docente, que priorizam a dimensão prática do trabalho educacional.

CLUBE DE MATEMÁTICA DO IFES/CAMPUS VITÓRIA: ESPAÇO FORMATIVO DOCENTE NO COLETIVO

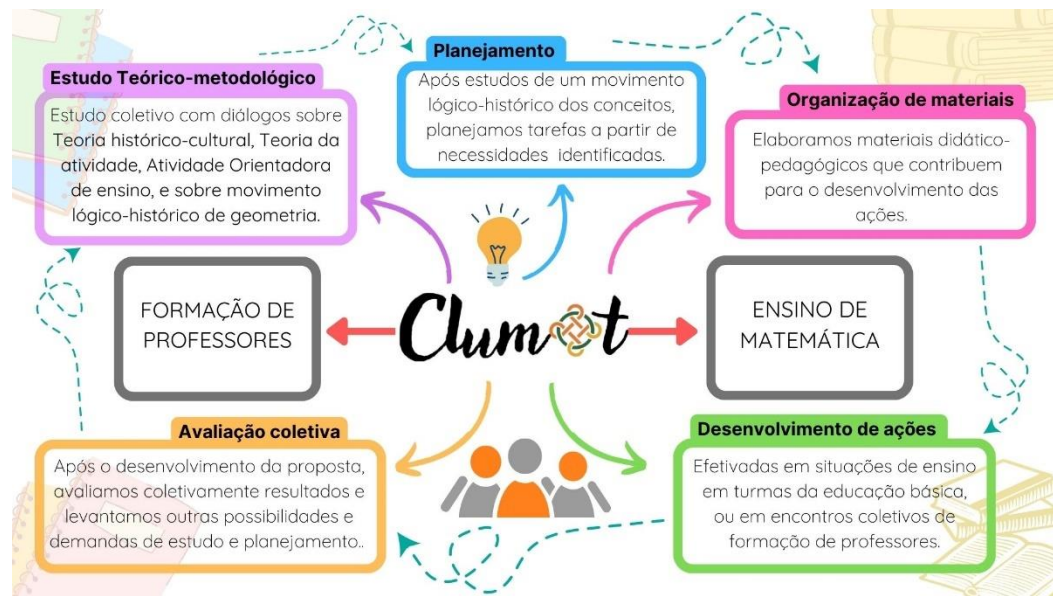
A criação do CluMat no Ifes/campus Vitória tem seu marco temporal datado no ano de 2020, em um período de grandes transformações provocadas pela pandemia da COVID 19. É importante indicar que essa iniciativa não foi aleatória, mas alcançou essa configuração a partir

de experiências anteriores de organização coletiva do grupo de pesquisa em Práticas Pedagógicas de Matemática (Grupem), envolvendo licenciandos e pós graduandos de matemática do Ifes (Silva; Côco, 2021). Portanto, o CluMat/Ifes já nasce rico de experiências e histórias progressas, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na e com a escola básica, assim como de ações de formação inicial e continuada (Silva; Côco; Mogin, 2023).

Situadas essas considerações temporais de existência do CluMat/Ifes, é importante explicitar que um dos objetivos centrais dos clubes de matemática refere-se a constituição de “um ambiente de discussão sobre questões de sala de aula e de pesquisa teórico/prática relacionadas à educação matemática” (Moura; Lopes; Cedro, 2008, p. 123). Nessa vertente, a proposta favorece ações formativas que viabilizam interlocuções diversas entre sujeitos das instituições de formação inicial e o contexto de objetivação do trabalho pedagógico formal, a escola pública de educação básica. Desse modo, a concepção de integração e parceria tornam-se basilares e orientam todo o trabalho. Integração que ocorre por meio da realização de ações comuns, mas muito além disso, devido aos sujeitos partilharem um horizonte teórico conceitual que alimenta a possibilidade e vislumbre de um outro mundo, com relações menos desiguais de acesso ao acervo de conhecimentos culturais. Petrovski (1986) colabora com essas discussões quando afirma que um coletivo não se limita a uma simples reunião de certo número de pessoas, segundo ele

Un colectivo verdadero se caracteriza por tener relaciones de compenetración, tanto en los éxitos como en los fracasos, como en el calor emocional y en la simpatía, en la alegría y en orgullo por los logros de cada uno, en el convencimiento de que el colectivo dado es digno de llamarse un verdadero colectivo y así como también en la apertura que debe existir para que al colectivo entren personas de fuera dispuestas a aportar en el logro de los objetivos comunes (Petrovski, 1986, p. 135).

Perseguindo essa perspectiva de coletividade, o CluMat/Ifes se consolida a partir de um modo geral de organização fundamentado na Atividade Orientadora de Ensino, que contempla reuniões presenciais semanais, com duração de duas horas, para desenvolver estudos regulares de obras de referência da Teoria Histórico-Cultural e do movimento lógico-histórico de conceitos, em especial relacionados a geometria; planejamentos e desenvolvimento de oficinas didático-pedagógicas com professores e ou estudantes da educação básica e, sessões reflexivas de avaliação e aprimoramento das ações realizadas, conforme detalhado na figura 1. Nota-se que os elementos apresentados na figura 1 estão em conexão e estabelecem interdependência, compondo uma totalidade, que remete a uma concepção de formação pelo e no trabalho que prima pela valorização das dimensões teórico-práticas. Nesse caso, estamos tratando do trabalho docente, entendido a partir de diálogos estabelecido com Martins (2007, p. 75) que afirma que “[...] por meio do trabalho, não só se criam os produtos da atividade dos indivíduos mas também se formam suas capacidades, constroem-se conhecimentos, desenvolvem-se hábitos, enfim, produzem-se processos afetivos e intelectuais de diferentes níveis”.



Fonte: site.ifes.edu.br/grupem/clumat

Esses processos demandam posturas ativas e propositivas dos sujeitos em interlocução, ou seja, traduzem experiências colaborativas em constante movimento. Cedro e Moura (2009, p.18) reafirmam tais compreensões ao indicarem que

As atividades passam a ser o resultado de um trabalho coletivo, mas que tem contribuição da experiência individual de cada um, ou seja, fruto de sua própria história. A atividade, ao trazer elementos oriundos de formações diferenciadas na sua origem, favorece o surgimento de contradições, gerando a discussão e a necessidade de argumentação de pontos de vista individuais. É por meio desta troca que cada um dos grupos constitui uma proposta negociada de ação educativa de modo que cada indivíduo tome parte da atividade de acordo com suas potencialidades.

Com esses pressupostos, o CluMat/Ifes tem se consolidado como um grupo que aprimora suas ações e busca a cada ano aproximações com a perspectiva da formação coletivista, defendida por Makarenko (1977) e pelos integrantes do GEPAPe em rede. Os dados produzidos durante essas ações têm evidenciado aprendizagens docentes diversas dos participantes que expressam movimentos de mudanças decorrentes das relações estabelecidas nesse espaço formativo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa longitudinal de natureza teórico empírica. Possui caráter de pesquisa formativa guiada pelos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, no qual busca-se apreender o fenômeno formativo em seu movimento, considerando suas contradições e possibilidades. Nessa direção, “o método está intimamente ligado ao fenômeno da mesma forma que o fenômeno é “revelado” pelo método” (Araújo; Moraes, 2017, p. 48). A proposta visa ações de caráter coletivo analisando a formação de professores envolvidos no

XXII ENCONTRO DE MATEMÁTICA, sejam em formação inicial junto aos licenciandos, ou em formação continuada junto à mestrandos, doutorandos e professores pesquisadores e da educação básica.¹

Segundo Marco, Lopes e Sousa (2015), a pesquisa formativa como procedimento metodológico busca atender a três elementos básicos: a formação de todos os envolvidos desde a organização do grupo nas ações voltadas a Atividade Pedagógica; a premissa do compartilhamento das ações como estratégia que permite o processo de mudança da qualidade das ações do sujeito e do grupo; e, a necessidade de organizar ações de ensino que faz parte do trabalho do professor e tal necessidade, ao objetivar-se no ensino, torna-se motivo para participar do processo formativo.

Os dados foram registrados durante os encontros semanais de duração de duas horas, por meio de questionários, fotografias e gravações de áudio e vídeo dessas ações. Para este texto, fizemos um recorte de dados relativos as ações desenvolvidas pelo CluMat/Ifes nos anos de 2021 (ações remotas por causa da pandemia Covid19), 2022 e 2023 (ações presenciais). Utilizamos para análise dos dados, respostas dos participantes, que estão listados na tabela 1 a seguir, em três questionários enviados via formulário eletrônico, um a cada ano.

Tabela 1 – Relação dos participantes respondentes ao questionário

	Licenciandos	Mestrandos	Doutorandos	Professores da educação básica	Total
2021	6	1	1	1 (+ 2*)	9
2022	7	3	2	(+ 5*)	12
2023	5	2	3	(+ 4*)	10

Fonte: Dados da pesquisa (*Equivale a professores já listados entros os mestrandos e doutorandos).

As ações do CluMat/Ifes contemplam estudo teórico conceitual, planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e sessões de reflexão e avaliação das ações. Em 2021, tivemos a organização do planejamento coletivo de oficinas para serem desenvolvidas com alunos e professores da educação básica de maneira remota. Em 2022 e 2023, avançamos nos estudos e em outras oficinas presenciais. Focalizamos para nossa análise respostas dos participantes que foram realizadas em momentos de reflexão e avaliação das ações. Assim, trazemos recortes de episódios que apresentam enunciados dos participantes referentes aos

¹ A pesquisa possui vínculos com dois projetos de fomento, a saber: 1-“Propostas didático pedagógicas de matemática para a educação básica no Espírito Santo: pesquisas e ações de formação de professores e de Clube de Matemática”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), e 2-“Atividade pedagógica na formação de professores que ensinam matemática a partir de parcerias entre instituições de ensino superior e escolas de educação básica em diferentes regiões brasileiras” financiado pelo Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq). Também está vinculado ao projeto de bolsa capixaba Fapes intitulado “Atividade pedagógica na perspectiva da Teoria Histórico-cultural em formação docente e em Clube de Matemática” da primeira autora do trabalho.

ACÇÕES FORMATIVAS E APRENDIZAGEM DOCENTE

Como sinalizado, as ações desenvolvidas no Clube de Matemática envolvem estudos teóricos e conceituais de geometria, a partir de uma perspectiva do movimento lógico-histórico dos conceitos. Esse estudo coletivo integra o processo formativo desenvolvido e contribui para aprendizagens dos participantes. Nos enunciados a seguir (quadro 1), os participantes² destacam como identificam suas aprendizagens a partir dos estudos teóricos e conceituais.

Quadro 1 – Aprendizagens em relação aos conceitos matemáticos

<p><i>Kiara</i> - Entender que os conceitos não nasceram prontos e acabados, mas que foram desenvolvidos. (2023)</p> <p><i>Luan</i> - Minhas aprendizagens em relação aos conceitos matemáticos no CluMat tem sido muito importantes. A abordagem oferecida pelo CluMat, focada no estudo dos conceitos a partir de um movimento lógico-histórico, me permitiu desenvolver uma compreensão mais sólida e contextualizada da matemática. Além disso, isso tudo me incentiva a explorar a origem e a evolução dos conceitos matemáticos. (2023)</p> <p><i>Bia</i> - O CluMat me proporcionou a aprendizagem principalmente sobre o movimento lógico-histórico de geometria. (2023)</p> <p><i>Helena</i> - Em observar uma história da matemática mais significativa para se trabalhar em sala de aula, não só trazendo a história pela história como vemos muitas vezes nos livros didáticos de matemática como meras informações que não trazem muitas contribuições. (2023)</p> <p><i>Rebeca</i> - Com os estudos do CluMat, conseguimos entender todo o processo lógico-histórico dos conceitos, o que permite uma melhor compreensão do que está sendo apresentado. (2023)</p> <p><i>Raquel</i> - Na minha percepção, no CluMat vemos mais aprofundado a parte geométrica, o par mãos olhos e o estudo da parte lógico-histórica dos conceitos geométricos e Matemáticos. (2023)</p> <p><i>Clara</i> - A compreensão da matemática enquanto uma construção humana, cujo movimento se deu a partir da solução de necessidades e de trazer isso para discussões dos conceitos. Trazer o movimento lógico-histórico. (2021)</p> <p><i>Benedito</i> - Com o estudo do movimento lógico-histórico nos apropriamos dos conceitos e conseqüentemente do modo de abordá-los no ensino de matemática. Então, é uma aprendizagem mais ampla, pois o conhecimento específico e o da docência estão reunidos em um mesmo momento de estudo. (2023)</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa

Notamos que os diferentes participantes, como Kiara, Luan, Helena e Clara destacam o estudo do movimento lógico-histórico como importante para a compreensão de uma matemática como produção humana, que se desenvolve a partir de necessidades ao longo da história. O estudo desse movimento é uma parte da elaboração da síntese histórica do conceito, que busca compreender “[...] como foram aparecendo os problemas e as necessidades humanas em determinada atividade e como os homens foram elaborando as soluções ou sínteses no seu movimento lógico-histórico” (Moura et al., 2010, p.103-104). É uma busca por identificar o

² Informamos que os nomes utilizados são fictícios e escolhidos pelos participantes. Eles também assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido para participarem da pesquisa.

XXII ENCONTRO DE DESENVOLVIMENTO DE DETERMINADO OBJETO OU CONCEITO NUM PROCESSO HISTÓRICO E OS PROCESSOS DE PENSAMENTO VINCULADOS AO CONCEITO QUE SE DÁ POR MEIO DA LÓGICA. Um processo dialético que evidencia a unidade entre o lógico e o histórico como premissa para compreensão do movimento do pensamento e da criação da teoria científica (Kopnin, 1978).

Esse estudo vai para além da identificação da história da matemática vinculada a determinado conceito, conforme indicam Helena e Rebeca, esse processo influencia na organização de propostas de ensino que apresentem esse processo dialético e necessidades humanas para sua constituição. Benedito aponta essa ideia quando destaca que, nesse processo ocorre “uma aprendizagem mais ampla, pois o conhecimento específico e o da docência estão reunidos em um mesmo momento de estudo”. Silva, Côco e Mogin (2023) apontam que nesse modo de organização “o professor é estimulado a bucar compreender o movimento lógico-histórico do conceito que pretende ensinar, ampliando assim suas possibilidades de formação e da organização do seu trabalho” (p. 23).

Evidenciamos a necessidade de compreender esse movimento lógico-histórico para que se possa organizar a síntese histórica do conceito, favorecendo um planejamento de propostas de ensino de maneira intencional envolvendo necessidades próximas da criação do conceito em questão e a organização do problema desencadeador que irá orientar a busca coletiva por uma solução. Os participantes destacam esse modo de organização a partir da identificação da síntese histórica do conceito no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 – Reflexão sobre a síntese histórica do conceito e ações de ensino

Luan - Esses momentos permitem que os alunos e professores compreendam a origem e evolução dos conceitos, promovendo uma compreensão mais profunda. Além disso, o trabalho coletivo facilita todo o processo, e a construção de conhecimento em conjunto melhora o processo educacional. (2023)

Helena - Na síntese histórica do conceito o professor pode realizar o estudo de qual necessidade humana ocorreu para a necessidade de surgimento daquele conceito até como conhecemos ele atualmente, e se preparar. Posteriormente por meio dessa síntese, pensar em um problema desencadeador para trabalhar em sala e por fim realizar uma síntese da solução coletiva. (2023)

Rebeca - Sinto que, quando fazemos a síntese histórica do conceito, analisamos o problema desencadeador e procuramos soluções de forma coletiva, os sujeitos das ações conseguem se apropriar dos conceitos apresentados. As coisas ficam mais claras e fáceis de se compreender. (2023)

Fonte: Dados da pesquisa

Os diferentes enunciados evidenciam a estrutura da Atividade Orientadora de Ensino que precisa ser trabalhada no coletivo em busca de uma solução para o problema desencadeador apresentado na proposta de ensino. Luan destaca a importância do trabalho coletivo. Já Rebecca destaca que esse modo de organização pode contribuir para a compreensão do que está sendo trabalhado. Esse estudo da síntese histórica do conceito precisa ocorrer “de modo a manifestar a essência do conceito, o problema desencadeador ou a situação-problema deve impregnar-se

da necessidade que levou a humanidade à construção do conceito e favorecer uma generalização que supere a experiência sensorial” (Moretti, 2014, p.34). Esses enunciados apontam que os participantes compreenderam essa importância e o modo de organização baseado na AOE para o desenvolvimento de uma Atividade pedagógica.

Outro aspecto que investigamos é a aprendizagem da docência dos participantes ao estudarem e desenvolverem ações fundamentadas na Atividade Orientadora de Ensino e que ocorre de diferentes maneiras, seja no estudo, no planejamento de ações, como na troca de experiências com os demais participantes. É um processo formativo que centra na atividade principal do professor, a atividade de ensino, mas que se organiza de maneira coletiva e também como atividade de aprendizagem. Lopes (2009, p. 101) destaca que “[...] a atividade orientadora de ensino, se converterá em atividade de aprendizagem do professor, a partir do momento em que este se constituir como o sujeito da atividade, como aprendente”. No quadro 3, apontamos alguns enunciados que revelam esse processo de aprendizagem.

Quadro 3 – Diferentes aprendizagens no processo formativo

<p>Bia - O CluMat, considero mais voltado para ação de ensino de matemática utilizando referenciais que compactuam o que estudamos no grupo de pesquisa. (2023)</p> <p>Helena - As discussões as vezes no CluMat envolve também pensarmos em uma parte mais prática. Relacionando ambas ao mesmo tempo. (2023)</p> <p>Clara - Muitas vezes pensamos que aprendizagem docente é somente sobre aquilo que envolve diretamente ações de ensino (elaborar tarefas, estudar conceitos e/ou questões metodológicas, por exemplo). Contudo, a vivência junto ao grupo ao longo desses anos, tem me mostrado que a pesquisa é, também, muito importante para a aprendizagem docente. Pesquisar a atividade pedagógica contribui para um olhar mais crítico para as vivências de sala de aula, tanto as vivências pessoais, quanto de um modo geral, do contexto educacional no sentido mais amplo.(2023)</p> <p>Luan - Com relação a minha aprendizagem docente resultante do meu trabalho junto ao grupo, gostaria de destacar que, embora esteja apenas no 2º período da minha licenciatura, minha participação tem me ajudado muito. Tenho tido poucos encontros em sala de aula até o momento, mas o que venho absorvendo no grupo tem se mostrado extremamente valioso para minha formação. O que considero mais relevante é a capacidade de observar, aprender com os demais membros do grupo e aplicar o que estou observando nas minhas aulas. Tenho a oportunidade de interagir com pessoas mais experientes, aprender com suas práticas e obter diferentes perspectivas sobre o ensino e a matemática de modo geral. (2023)</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Esse movimento formativo que ocorre no Clube de Matemática envolve a dinâmica de pensar e desenvolver ações de ensino no coletivo. As participantes Bia e Helena destacam isso como algo que identificam como aprendizagens em relação à participação no grupo. Esses enunciados apontam que precisamos, no processo formativo, evidenciar a importância de abordarem “tanto na aprendizagem conceitual do objeto matemático em um movimento lógico-histórico, quanto a aprendizagem dos elementos da organização do ensino, a partir das necessidades dos sujeitos na práxis pedagógica” (Moretti, 2014, p.40). Essa organização intencional de ações de ensino é uma premissa da organização dos Clubes de matemática

destaca esse processo formativo e um novo olhar para a formação de professores, visto que se constitui como uma proposta contra hegemônica. Segundo Clara, ela destaca “como aprendizagem a forma de olhar/pensar no processo formativo com os professores, na estrutura da formação a partir das ações de: planejamento, desenvolvimento das ações dos professores/licenciandos nas escolas, e da avaliação desse processo a partir dos elementos importantes dentro do campo teórico”.

Além disso, a participante Clara ressalta que, para além da organização das ações de ensino, a pesquisa é um aspecto que favorece a aprendizagem docente. Essa doutoranda tem uma pesquisa voltada para a formação inicial docente no Clube de matemática, e consegue perceber como esse processo de pesquisar contribui para sua aprendizagem enquanto professora e desenvolve um novo olhar do processo formativo. Já o licenciando Luan, evidencia como relevante “a capacidade de observar, aprender com os demais membros do grupo e aplicar o que estou observando nas minhas aulas. Tenho a oportunidade de interagir com pessoas mais experientes, aprender com suas práticas e obter diferentes perspectivas sobre o ensino e a matemática de modo geral”. Essa fala destaca o que Moura (2021, p. 14) aponta como atividade de formação. Ele afirma que “a atividade se realiza por meio de ações coletivas e que o sujeito se apropria de conhecimento na interação com os outros”. Tal compreensão também é reforçada por Dias e Souza (2017, p. 207) ao dizerem que

ações de estudos e pesquisas intencionalmente planejadas e discutidas em espaços coletivos são propiciadoras tanto do acesso dos sujeitos das instituições de ensino aos conhecimentos produzidos em situação de pesquisa como do acesso dos sujeitos em formação inicial aos desafios postos pela complexidade das relações que se estabelecem nos ambientes escolares.

Esses processos formativos se constituem em contextos de coletividade em um grupo de pessoas “[...] que atuam conjuntamente (em conjunto e não uma ao lado da outra), donde se resolvem tarefas sociais significativas e donde as interrelações se caracterizam pela dependência responsável (o êxito ou o fracasso de um é condição para o êxito ou fracasso de todos)”. (Petrovski, 1986, p. 60). Nos enunciados do quadro 4, notamos como essa ideia de trabalho coletivo está presente no processo formativo do CluMat/Ifes.

Quadro 4 – Reflexão sobre o contexto de coletividade

Flávia - O envolvimento do coletivo em todas ações, sempre impacta na minha formação. No grupo, ninguém sabe mais, porque o conhecimento sempre é compartilhado. Além da riqueza que existe na troca de conhecimentos, sempre nos fortalecemos enquanto coletivo. (2022)

Gil - Trabalho coletivo, como os integrantes do grupo, em especial o CluMat, participam e colaboram com as ações uns dos outros. (2022)

Samara - Os materiais estudados em coletivo foram fundamentais para meu processo de aprendizagem. Foram leituras complexas que, sozinha, não teria o mesmo entendimento. Utilizei muitas referências nos meus trabalhos. (2022)

GUILIA ANA FORMANDO TODA A CONSTRUÇÃO DE MATEMÁTICA COLETIVA, desde os estudos teóricos até a elaboração de um texto que será submetido em um evento. (2021)

Bia - Uma das coisas que mais fortalece o grupo é a coletividade e o trabalho em prol desse coletivo. Assim, como Petrovski relata que o coletivo trabalha para o bem e em prol de uma sociedade, no nosso caso o grupo. O estudo de um integrante beneficia o coletivo, enriquecendo o mesmo. (2021)

Jonas - A coletividade auxilia na nossa formação humana, pois nos possibilita um leque maior de oportunidades e possibilidades para nossas ações. (2021)

Clara - Entendo que o trabalho coletivo é mais que juntar para fazer um só. Isso é só um agrupamento. Trabalho coletivo é todos se mobilizarem na resolução de um mesmo problema e, cada um, a partir de suas concepções individuais (que são fruto do social de outros momentos) atuam compartilhando essas concepções e construindo novas qualidades a partir do social, do momento de coletividade. (2021)

Fonte: Dados da pesquisa

A partir desses enunciados, destacamos que para alguns, esse processo coletivo de estudo e planejamento favorece a própria formação, conforme destacaram Flávia e Samara. Jonas vai além, destaca o favorecimento da formação humana de maneira mais geral. Os participantes Gil e Gal destacam o contexto da coletividade em diferentes ações do CluMat/Ifes, desde estudos, planejamentos e escritas de artigos e como isso favorece todo grupo. Já as participantes Bia e Clara, comentam o coletivo se reportando aos princípios indicados em Petrovski (1986). Esses dados dialogam com Cunha, Câmara, Borowski e Pozebon (2023, p. 66) quando afirmam: “[...] o trabalho coletivo no CluMat contribui para a formação docente e possibilita uma melhor qualidade na formação do professor, pois mesmo que a ação docente em sala de aula seja individual, é na coletividade que ela gera sentido”. Essa busca por instaurar esse espaço de experiência coletiva de formação tem se consolidado a cada ano no CluMat/Ifes. Contudo é importante realçar que não se trata de um conjunto de ações pontuais, com início e fim estabelecido. A formação pela coletividade exige avaliação constante e formulação de novos projetos que orientam e guiam a atuação conjunta dos participantes no mundo, no caso específico no campo do ensino, visando um modo geral de organizar o ensino de matemática onde todos possam aprender, desenvolver e se apropriar do acervo cultural acumulado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos contribuições da proposta de Clube de Matemática para desenvolver experiências formativas com professores em uma abordagem integral e integrada. Integral porque a proposta valoriza um modo geral de organização sustentada em bases coletivas, onde o conhecimento teórico prático é partilhado de modo a promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos participantes. Integrada porque viabiliza experiências guiadas pelo conceito de trabalho em uma perspectiva humanizadora e crítica, e em parceria com as unidades de ensino da educação básica. No caso específico do texto, os dados do

XXII ENCONTRO CluMat/Ifes contemplados nas análises mostram que as ações de estudos coletivos do movimento lógico histórico de geometria, bem como o planejamento, desenvolvimento e avaliação de diferentes oficinas pedagógicas de matemática, propiciaram condições favoráveis para emergir um novo modo de compreensão sobre as demandas e complexidades envolvidas na atividade pedagógica.

Concluímos este artigo com a defesa de que experiências formativas dessa natureza materializam a possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, sendo uma forma também de garantir unidade e conexão entre formação inicial e continuada. Além disso, a proposta de Clube de Matemática como espaço formativo mostra potencial de resistência e contraposição à lógica hegemônica que tem orientado políticas educacionais atuais que enfatizam a dimensão prática e utilitária do trabalho pedagógico. Problematizar tais lógicas e sinalizar possibilidades alternativas nos parece ser uma demanda contemporânea da maior relevância.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), à Fundação de Amparo a Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) e ao Conselho Nacional de desenvolvimento científico e tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro a este trabalho. E aos membros do CluMat e Grupem pelo envolvimento na pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, E. S.; MORAES, S. P. G. de. Dos princípios da pesquisa em educação como atividade. In: MOURA, M. O. de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 47-70.

CEDRO, W. L.; MOURA, M. O. de. O clube de matemática: um espaço para a formação inicial de professores que ensinam matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 4, v. 3 n. 5, p. 9-22, jul./dez. 2009 - jan./jun. 2010

CUNHA, L. P. da; CÂMARA, M. E. C. da; BOROWSKI, H. G.; POZEBON, S. Aprendizagem da docência em um espaço formativo: as ações do clube de matemática em cena. SILVA, S. A. F.; CÔCO, D. (Orgs.). **Clube de Matemática: experiências didático-formativas**. São Carlos: Pedro & João Editores e Edifes, 2023.

DIAS, M. da S.; SOUZA, N. M. M. de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, M. O. de. **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017, p. 183-210.

KOPNIN, P. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA

LOPES, A. R. L. V. Aprendizagens da docência em matemática: o clube de matemática como espaço de formação inicial de professores. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

MAKARENKO, A. La colectividad y la educación de la personalidad. Moscú: Editorial Progreso, 1977.

MARCO, F. F.; LOPES, A. R. L. V.; SOUSA, M. C. de. Projeto Formativo na atividade pedagógica do professor que ensina matemática. In: VI Seminário Internacional de Educação Matemática - VI SIPEM, 2015. **Anais...** Pirenópolis. SIPEM. 2015. p.01-12.

MARTINS, L. M. A formação social da personalidade do professor. Campinas: Autores Associados, 2007.

MORETTI, V.D. O problema Lógico-Histórico, Aprendizagem Conceitual e Formação de Professores de Matemática. **Poiésis**, Tubarão. Número Especial, p.29-44, 2014.

MOURA, M. O. de; LOPES, A. R. L. V.; CEDRO, W. L. A formação inicial de professores que ensinam matemática: a experiência do Clube de Matemática. **Revista da Educação**, v. 16, n. 2, p. 123–137, 2008.

MOURA, M. O.; ARAÚJO, E. S.; RIBEIRO, F. D.; PANOSSIAN, M. L.; MORETTI, V. D. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: **MOURA, M. O. A atividade pedagógica na teoria histórico cultural.** Brasília: Liber Livro 2010, p. 81-109.

MOURA, M.O. de. Atividade de formação em espaço de aprendizagem da docência: o Clube de Matemática. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 7, p. 1-22. Campinas: 2021.

MOURA, M.O.; LOPES, A.R.L.V; CEDRO, W.L. A formação inicial de professores que ensinam matemática: a experiência do Clube de Matemática. **Revista da Educação**. V.XVI, nº.2, 2008. P. 123-137.

PETROVSKI, A. Psicologia general: manual didáctico para los institutos de pedagogia. Parte 2. Moscu: Editorial Progreso. 1986.

SILVA, S. A. F.; CÔCO, D. (org.). Formação de professores e práticas pedagógicas em matemática: vivências em um grupo de pesquisa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SILVA, S.A.F.da; CÔCO, D.; MOGIN, O. R. O clube de matemática do Ifes/Vitória: uma proposta de formação coletiva. **SILVA, S.A.F.da; CÔCO, D. Clube de matemática:** experiências didático-formativas. São Carlos: Pedro & João Editores e Edifes, 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: O COMPARTILHAMENTO COMO PROCESSO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

Maria Jucimeire dos Santos - UFRN
Halana Garcez Borowsky - FURG

RESUMO

Esse artigo é parte de uma pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que teve como objeto o processo de formação docente no Programa Residência Pedagógica. Nosso objetivo principal com esse trabalho é analisar o compartilhamento de ações nas relações estabelecidas entre os sujeitos no processo formativo no Programa Residência Pedagógica. A pesquisa foi conduzida entre julho e dezembro de 2021, com um núcleo de Matemática do referido programa, a partir de observação participante, entrevistas semiestruturadas e sessões reflexivas. A investigação foi orientada pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, sistematizando os dados em episódios e cenas. Os resultados revelam que o Programa Residência Pedagógica pode proporcionar um ambiente propício para a colaboração e a cooperação entre os licenciandos e os professores, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de práticas pedagógicas. O compartilhamento de ações possibilita a compreensão da complexidade da atividade docente, permitindo que os participantes superem dificuldades e desenvolvam-se como professores.

Palavras-chave: Painel, Comunicação Oral, Normas científicas.

INTRODUÇÃO

Os processos de formação docente têm sido foco de inúmeras pesquisas no campo educacional, que demarcam a necessidade de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino a partir do desenvolvimento profissional dos professores. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica (PRP) surgiu a partir de uma Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação Brasileiro, regulamentada pelo Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que instituiu a prática pedagógica dos licenciandos por meio de Residência Pedagógica (BRASIL, 2016). Efetivamente, sua criação ocorreu em 2018, por meio da Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BRASIL, 2018a).

O PRP tem mantido o foco na formação inicial desde da sua criação e finalizado três edições: Edital 06/2018, Edital 01/2020 e Edital 24/2022. Diversas entidades educativas e pesquisadores têm realizado reflexões sobre a relação entre o PRP e a formação docente dos futuros professores, entre outros aspectos. Nessa direção, realizamos uma pesquisa de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que teve como objeto o processo de formação docente no Programa Residência Pedagógica (PRP).

A pesquisa foi desenvolvida na segunda fase do PRP, com integrantes do Núcleo de Matemática, no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES/UFRN), com o objetivo de investigar o processo de formação docente no Programa Residência Pedagógica de Matemática nesse contexto. Para explicar o processo de formação docente, assumimos os pressupostos teóricos e metodológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade.

Neste trabalho, apresentamos um recorte da pesquisa, tendo como objetivo analisar o compartilhamento de ações nas relações estabelecidas entre os sujeitos no processo formativo no Programa Residência Pedagógica. Para tanto, apresentaremos brevemente nossos referenciais teóricos e os encaminhamentos metodológicos da pesquisa e, posteriormente, uma cena formativa que representa o compartilhamento de ações entre os participantes da pesquisa. Por fim, discutiremos alguns dos resultados encontrados.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O COMPARTILHAMENTO COMO PRINCÍPIO FORMATIVO

A partir da análise de pesquisas sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática pautadas na Teoria Histórico-Cultural, Lopes (2015) destacou cinco princípios orientadores para esse tipo de formação. Sendo eles:

- 1) o professor como sujeito de sua formação; 2) a escola como lugar para apropriação de conhecimento visando a humanização; 3) o conhecimento matemático como promotor de desenvolvimento do sujeito; 4) a intencionalidade pedagógica como elemento essencial da organização do ensino; 5) o compartilhamento como promotor da compreensão da complexidade da atividade pedagógica (Lopes, 2015, p. 6).

Neste trabalho, estamos considerando o termo princípio como um conjunto de elementos basilares para o planejamento e desenvolvimento de ações formativas para a docência no âmbito da formação. Com base em nosso objetivo, focaremos no princípio do compartilhamento, por entendermos que é um elemento alicerçador para a compreensão da atividade pedagógica.

Lopes (2018) se baseia no pressuposto de Vigotski, no qual a interação entre os sujeitos promove a aprendizagem para definir este último princípio, entendendo que o compartilhamento pode promover a aprendizagem da docência aos professores e futuros

XXII ENCONTRO NACIONAL DE METODICAS DE ENSINO DE PROFESSORES DE LINGUAGENS (2018, p. 127) destaca que “os professores, ao construírem compartilhadamente as ações de ensino, vão constituindo uma nova compreensão sobre a atividade pedagógica”. Explica que o ensino enquanto atividade, na perspectiva de Leontiev (1978), possui alguns elementos específicos: ser orientada por um objeto (o ensino), buscar satisfazer uma necessidade (“fazer com que o sujeito aprenda”) e ser movida por um motivo (“aproximar o sujeito do conhecimento produzido pela humanidade”). Ainda ressalta que:

Compartilhar ações, sentido e significações pressupõe interação entre diferentes sujeitos, com distintos conhecimentos, o que pode ser determinante na mudança de qualidade do processo com o qual os sujeitos estão envolvidos. Isso porque reflexões coletivas exigem que os sujeitos estejam orientados por objetivos comuns para que alcancem novas aprendizagens (Lopes, 2018, p. 127).

A autora parte de outros estudos que já vinha desenvolvendo, como em Lopes *et al.* (2016), e informa que os processos formativos, ao possibilitarem o compartilhamento de ações entre os professores, oportunizam aos sujeitos desenvolverem formas específicas de cooperação e, dessa forma, acabam por promover a aprendizagem da docência. Isso porque as ações realizadas coletivamente atuam nas zonas de desenvolvimento iminente (Lopes *et al.*, 2016), em que os sujeitos conseguem desenvolver ações que não conseguiriam sem ajuda do outro.

Destacamos, portanto, a importância de criar espaços de compartilhamento nos diferentes ambientes que integram a formação inicial ou continuada do professor, promovendo a interação e as reflexões coletivas orientadas por um objetivo comum, de modo a estimular o compartilhamento de ações, sentidos e significações, possibilitando atingir um novo nível de ações cognitivas, como sugere a autora (Lopes, 2018).

Pautamos também em Rubtsov (1996, p. 134), para abordar elementos da “atividade em comum”, que ocorre no processo de formação docente do Programa. O autor utiliza esse termo ao discutir a atividade de aprendizagem dos alunos, quando são mobilizados a resolver um problema. Nesse processo, é necessário estabelecer um “modelo de ação inicial” que, posteriormente, é transformado de acordo com as análises e sínteses obtidas na execução dessas ações, considerando as condições concretas.

Nas palavras do autor, “a atividade de aprendizagem se apresenta, essencialmente, sob a forma de uma atividade realizada em comum, na qual as tarefas são repartidas entre os alunos, ou entre alunos e professores” (Rubtsov, 1996, p. 134). Rubtsov se baseia em outros pesquisadores para discutir formas de organização da atividade em comum. Em todas as possibilidades, no final foi constada a apropriação por cada criança para resolver a totalidade

de operações concretizadas pelo grupo na atividade em comum, como também foi observado o crescimento do papel da motivação, do autocontrole e do desenvolvimento psíquico da criança.

O autor explica que o conceito de atividade em comum foi introduzido para permitir a valorização dos seus elementos principais, são eles: a repartição das ações e das operações iniciais; a troca de modos de ação; a compreensão mútua; a comunicação; o planejamento das ações individuais e a reflexão. Destaca-se nesse conjunto de elementos, “a repartição dos modos de ação e a troca dos modelos apropriados como condições necessárias para o nascimento dos processos cognitivos” (Rubtsov, 1996, p. 136).

Apesar de o autor tratar sobre a atividade em comum na Educação Básica, identificamos a relação desses elementos com o processo de formação docente no PRP, que ocorre na Educação Superior e desencadeia processos cognitivos, como a aprendizagem da docência. A seguir, apresentaremos os participantes da pesquisa e nossos encaminhamentos metodológicos.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A produção dos dados de nossa pesquisa ocorreu entre julho e dezembro de 2021, com a imersão no contexto da pesquisa: subprojeto de matemática do Programa Residência Pedagógica da UFRN, mais especificamente o núcleo de matemática do CERES. O acompanhamento dos encontros do grupo foi feito no formato remoto, conforme orientações dadas pelo comitê de ética em pesquisa para investigações realizadas durante a pandemia do Coronavírus (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2020). Além disso, as reuniões aconteciam na plataforma Google Meet, o que permitiu a gravação em áudio e vídeo.

A finalidade do Programa Residência Pedagógica é a inserção dos licenciandos na Educação Básica para que tenham a experiência de regência em sala. No entanto, isso não ocorre de maneira isolada, com cada um procurando uma escola para atuar. É constituída a formação de um grupo, denominado por Núcleo que, no caso do CERES/Caicó, atua em três escolas-campo, com acompanhamento dos professores dessas instituições e da docente orientadora, da instituição formadora – a UFRN.

O convite foi feito para todos os integrantes do referido núcleo, no entanto, aceitaram participar da investigação 19 residentes (licenciandos em matemática), 3 preceptores (professores da educação básica) e 1 docente orientadora (professora da instituição de ensino superior). Foram atribuídos nomes fictícios aos sujeitos para manter o sigilo sobre sua identificação pessoal neste trabalho.

Durante a pesquisa de campo foram utilizados diferentes procedimentos investigativos para a produção dos dados como: a observação participante, a aplicação de questionários, a entrevista semiestruturada e a sessão reflexiva. Os dados foram sistematizados em episódios compostos por cenas, conforme o exposto por Moura (2004). Neste trabalho, apresentaremos uma dessas cenas que retrata o processo de formação compartilhada no PRP.

UM CENÁRIO FORMATIVO: RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM AÇÃO

Durante a pesquisa, identificamos que o Núcleo de Matemática (CERES/Caicó) desenvolve algumas ações compartilhadas, buscando um resultado comum para todos os integrantes, que é aprender a organizar o ensino de Matemática de acordo com suas condições objetivas.

A cena que apresentaremos a seguir, foi obtida a partir de uma proposta em uma sessão reflexiva planejada para a produção de dados da pesquisa. Nesse momento discutia-se a partir da pergunta: **O que vocês destacam sobre pertencer a um grupo (núcleo) composto por diferentes sujeitos com níveis diferentes de formação?**

*1. **Ângela:** [...] a maioria que está aqui veio do PIBID, já tinha uma interação boa, somos colegas de algumas disciplinas, outras não. Mas, todo mundo conhece todo mundo [...] e eu acho que a interação, a forma da gente lidar com certas situações, do se ajudar também. Porque às vezes, vou dar um exemplo bem fictício, assim ...Bolsista 1 está com problema e a gente vai lá e ajuda. A docente orientadora também tem vários problemas, às vezes, com computador [...] enfim, aí Aizen vai lá e ajuda ela. Eu acho que é a questão de ajudar um ao outro, de estar ali presente, de responder um negócio, de mandar um arquivo que um está precisando, de mandar um texto que outro está precisando... de dizer assim: “vamos marcar tal coisa para conversar sobre isso”, então eu acho que essa facilidade da comunicação também é bem importante.*

*2. **Pesquisadora:** Aizen!*

*3. **Aizen:** Bem, eu acho que nesse quesito do compartilhamento, é mais uma questão de compartilhar conhecimento, cada um tem uma visão, apesar de estar tudo no mesmo curso, participando da mesma formação, cada um tem uma visão pessoal de como ministrar uma aula e que recurso utilizar. E quando você está em um grupo, essas visões diferentes são compartilhadas com o outro. E isso de certa forma, pode agregar alguma coisa a você e ao grupo, de modo geral assim (Sessão Reflexiva, transcrição de áudio do vídeo 4, 2021).*

Apesar de todos os sujeitos da pesquisa pertencerem ao núcleo investigado, eles estavam em etapas distintas da formação: os licenciandos não são todos da mesma turma e nem da mesma idade, professores têm experiências e potencialidades distintas. Essas diferenças

contribuem para a formação de um espaço coletivo onde todos se ajudam, conforme explica Ângela, quando diz: “é a questão de ajudar um ao outro”. Pelas palavras da residente, fica evidente que um dos momentos em que a cooperação entre os integrantes ocorre é na parte prática da regência, quando surgem problemas advindos das condições objetivas e do próprio processo de formação docente dos sujeitos.

A residente Ângela destaca mais elementos de uma equipe em busca de um objetivo comum – a formação no Programa Residência Pedagógica –, entre esses: o sentimento de pertencimento a esse grupo, em que suas dúvidas e necessidades podem ser compartilhadas sem julgamento e os integrantes procuram colaborar um com o outro, seja por meio de “responder um negócio, de mandar um arquivo que um está precisando, de mandar um texto”, como também, “conversar” para discutir sobre determinados assuntos ou problemas.

Diante do exposto, entendemos que, por meio das ações compartilhadas, os participantes compreenderam que o desenvolvimento desse trabalho coletivo “presume tanto a cooperação como a colaboração” (Lopes *et al.*, 2016, p. 25) e isso dá uma nova qualidade ao seu trabalho, pois permite superar dificuldades que sozinhos não conseguiriam. Nessa direção, pelo que foi possível perceber nas palavras de Ângela e na observação realizada, nota-se que o diálogo entre colegas e com professores em exercício surge como recurso nesse processo.

Nessa direção, Rubtsov (1996, p. 193) explica que o diálogo é um recurso utilizado pelos sujeitos de uma atividade em comum, em que todos buscam resolver um problema e estão mobilizados para atingir um mesmo objetivo. Nos experimentos realizados pelo autor, foi constatado que os sujeitos se apoiaram essencialmente no “diálogo, na comunicação e na cooperação”. Esses itens são fundamentais para compartilhar os conhecimentos, tornando o saber comum a todos, assim como necessários para elaboração de um plano de ação a fim de resolver o problema, conforme o caso citado por Ângela.

Outro aspecto importante, e advindo do compartilhamento, é abordado por Aizen, quando diz que juntos podem “compartilhar conhecimento”. Além disso, reconhece que mesmo “participando da mesma formação, cada um tem uma visão pessoal de como ministrar uma aula e que recurso utilizar. Quando você está em um grupo, essas visões diferentes são compartilhadas com o outro e isso, de certa forma, pode agregar alguma coisa a você e ao grupo, de modo geral assim”.

De fato, a concepção do professor ou futuro professor em relação ao ensino, tem influências na prática pedagógica, pois essa intencionalidade com o ensino direciona as suas ações na atividade. Além disso, segundo Moura (2021), essa concepção justifica no movimento de avaliação o que foi sucesso ou insucesso no processo de organização do ensino. Por isso, o

autor resalta que “compartilhar com os outros suas concepções iniciais podem contribuir para que um novo nível de compreensão da atividade educativa se configure” (Moura, 2021, p. 15). Isso permite que os professores, assim como os residentes, reflitam sobre o ensino e realizem um processo de análise e síntese, buscando aperfeiçoar sua atividade, a fim de concretizar os objetivos curriculares.

Ressaltamos a necessidade de a formação inicial discutir o trabalho do professor para que os futuros docentes possam se apropriar do significado social da atividade de ensino, ao considerar a possibilidade de modificar a noção sobre o que é ensinar, que esses licenciandos já tenham formado antes de entrar no curso. Nessa direção, Dias e Souza (2017, p. 188) reforçam que o “curso desenvolve-se visando à formação de um profissional, com isso também a concepção de formação de professor pode ser modificada, principalmente quando comparada àquela formada enquanto estudante da Educação Básica”. Desse modo, assumindo a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico, defendemos uma concepção de ensino que dê condições para que o aluno seja ativo e desenvolva o pensamento teórico ao apropriar-se do conhecimento historicamente elaborado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos compreender que o estabelecimento de um grupo favorece o compartilhamento entre os seus integrantes, viabilizando o cumprimento de tarefas práticas da sua atividade de formação e o aprendizado sobre as concepções da atividade de ensino.

O compartilhamento, como promotor da compreensão da complexidade da atividade pedagógica, nos orientou no desenvolvimento da pesquisa. Por isso, identificamos vários elementos do trabalho coletivo realizado pelo grupo do Núcleo de Matemática do PRP, como: a cooperação; colaboração; reflexão coletiva orientada por objetivos comuns; compartilhamento de ações, sentidos e significados; o estabelecimento de afetividade e a responsabilidade em cumprir com as suas tarefas na divisão do trabalho; o pertencimento que gera a familiaridade emocional e favorece o desenvolvimento dos indivíduos no grupo; a compreensão sobre o quanto o planejamento compartilhado apresenta uma qualidade melhor e promove aprendizagem da docência.

Desse modo, o compartilhamento de ações se constitui como parte da atividade de formação que representa a totalidade do processo formativo no Programa Residência Pedagógica subprojeto de Matemática, núcleo do CERES/Caicó/UFRN – realizado em certas condições, direcionado para aprendizagem sobre a organização do ensino e enriquecido pelo

XXII ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Nesse compartilhamento, os sujeitos puderam desenvolver práticas que possibilitaram a apropriação de conhecimentos sobre a atividade de ensino – no que se refere aos meios de operacionalizá-la – bem como a definição de procedimentos para concretizar os objetivos e dirigir suas ações para transformar o ensino em atividade de aprendizagem para o aluno.

Com isso, Santos (2023) defende a tese de que: a experiência de compartilhamento entre os diferentes envolvidos no Programa de Residência Pedagógica é um fator essencial para a apropriação da atividade de ensino, mediante as condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento das ações do núcleo de Matemática do CERES/Caicó.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Institui o Programa de Residência. **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**: Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 mar. 2023.

DIAS, M. da S.; SOUZA, N. M. M. de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **Educação Escolar e Pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 183-209.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1978.

LOPES, A. R. L. V. Formação de professores que ensinam Matemática: alguns princípios orientadores. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2015, Porto Alegre, RS. **Anais do XII Encontro Gaúcho de Educação Matemática**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/anais-do-egem>. Acesso em: 18 jan. 2021.

LOPES, A. R. L. V. Processos Formativos e a aprendizagem da docência: alguns Princípios Orientadores. In: TREVISOL, Maria Teresa Ceron; FELDKERCHER, Nadiane; PENSIN, Daniela Pederiva (Org.). **Diálogos Sobre a Formação Docente e Práticas de Ensino**. Campinas, Sp: Mercado de Letras, 2018. p. 107-134.

LOPES, A. R. L. V. *et al.* Trabalho coletivo e organização do ensino de Matemática: princípios e práticas. **Zetetiké**, Campinas, v. 24, n. 45, p. 13-28, abr. 2016. Fe/unicamp.

MOURA, M. O. de. Atividade de formação em espaço de aprendizagem da docência. **Ridphe-R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas (Sp), v.



XXII ENCONTRO 7, p. 1-22, 29 dez. 2021. RIDPHE-R - Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo. <http://dx.doi.org/10.20888/ridpher.v7i00.16028>

MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 257-284.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *In*: GARNIER, Catherine *et al.* (Org.). **Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Processo seletivo de professores preceptores, critérios e normas**. Natal, 2020. Disponível em: <https://prograd.ufrn.br/documento.php?id=362699089>. Acesso em: 19 mai. 2023.

SANTOS, Maria Jucimeire dos. **A formação para docência em matemática**: o Programa Residência Pedagógica no subprojeto de Matemática do CERES/UFRN. 2023. 221f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PERCURSO FORMATIVO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS: O COMPARTILHAMENTO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO

Laura Pippi Fraga - SMEd
Carine Daiana Binsfeld - SMEd

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o compartilhamento das ações de formação entre coordenadores pedagógicos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, durante o percurso formativo da Rede Municipal de Santa Maria, considerando as aprendizagens sobre o processo de alfabetização a partir da Psicogênese da Língua Escrita. O percurso formativo envolveu 54 coordenadores pedagógicos e se dividiu em 3 momentos durante o ano letivo de 2023. A formação teve como objetivo discutir sobre os processos de construção da leitura e escrita dos estudantes dos Anos Iniciais. Discutimos também sobre a proposta do Circuito de Atividades Diversificadas e as potencialidades desta metodologia para trabalhar com as crianças. Assim, essa investigação utilizou as premissas da pesquisa qualitativa para explorar as experiências e percepções dos participantes. Os coordenadores registraram suas aprendizagens em cada encontro, contribuindo para o planejamento e avaliação da proposta formativa. Entendemos que a formação de coordenadores deve ser um processo contínuo e colaborativo, promovendo a cooperação e a troca de conhecimentos. Nessa perspectiva, o percurso formativo proporcionou espaços significativos para o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento, possibilitando a troca de ideias e a busca por soluções colaborativas no planejamento do ensino e nos processos de alfabetização. Através do compartilhamento das ações de formação os coordenadores ampliaram seus conhecimentos teóricos sobre alfabetização e desenvolvimento infantil, aprimorando suas habilidades práticas na implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas de alfabetização com sentido e significado.

Palavras-chave: Compartilhamento, Coordenação Pedagógica, Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores desempenha um papel essencial na melhoria da prática pedagógica, pois oportuniza ao professor a possibilidade de ampliar seu repertório teórico e metodológico acerca da organização do seu trabalho. Se tratando de professores na função de coordenadores pedagógicos, essa formação ainda carece de estudos e pesquisas, uma vez que a formação do coordenador geralmente se dá em cursos e programas de pós-graduação.

Nossa experiência como professoras que atuam na Secretaria de Município da Educação (SMEd), nos levou a refletir sobre a necessidade de formação continuada não só para professores atuantes em sala de aula, como também para professores em função de gestão escolar, o que inclui coordenadores pedagógicos. Estes profissionais, no contexto escolar, são



XXII ENCONTRO DE REFERÊNCIA PARA A ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO, bem como, organizadores de processos formativos em contexto, na escola.

No Município de Santa Maria, localizado no Rio Grande do Sul/RS, desde 2019, têm sido desenvolvidas políticas públicas focadas na formação continuada dos professores da Rede Municipal. Um destaque é o projeto Conexão de Saberes, um grande programa de formação continuada na rede, que inclui programas específicos para as diferentes etapas da Educação Básica: o Programa de Formação Continuada para a Educação Infantil (PROFCEI), destinado à Educação Infantil; o Programa Municipal de Letramento e Alfabetização (PROMLA), direcionado aos Anos Iniciais; e o Entrelaçando Saberes, voltado para os Anos Finais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E como professoras da Rede Municipal e coordenadoras dos Anos Iniciais - SMEd, assumimos a tarefa de formação continuada dos coordenadores pedagógicos escolares. Buscamos que eles sejam parceiros na formação continuada da nossa rede, seja na formação em contexto na escola ou na formação desenvolvida pela mantenedora com todos os professores do quadro do magistério público municipal. Entretanto, entendemos que, para sistematizar uma proposta de formação continuada como desejamos, precisamos sistematizar com os coordenadores ações de formação que lhes permitam atuar como co-formadores de professores.

Assim, destacamos a importância do coordenador pedagógico ter uma formação que lhe possibilite auxiliar os professores da sua escola no desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, que atenda as orientações das novas políticas e promova um projeto de formação sobre alfabetização que tenha sentido e significado. Assim, o objetivo deste artigo consiste em investigar o compartilhamento das ações de formação pelos coordenadores pedagógicos de Anos Iniciais, durante o percurso formativo da Rede Municipal de Santa Maria, no que se refere ao ensino e aprendizagem da alfabetização. Abordaremos o percurso formativo que contou com três grandes encontros em 2023, envolvendo 54 coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais.

O objetivo principal do percurso formativo foi discutir sobre os processos de construção da leitura e escrita das crianças dos Anos Iniciais, utilizando como base os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, conforme delineado por Ana Teberosky e Emília Ferreira (1984). Estes momentos de formação continuada, permitiram aos coordenadores explorarem os diferentes níveis de alfabetização encontrados nas salas de aula e também refletirem sobre estratégias pedagógicas adequadas em cada estágio de desenvolvimento das crianças.

Nestes encontros abordamos a metodologia do Circuito de Atividades Diversificadas (CAD) como uma proposta promissora para atender às necessidades variadas das crianças iniciantes na leitura e escrita. Além disso, construímos um protocolo de testagens

diagnósticas que foram desenvolvidas com todas as crianças dos Anos Iniciais, onde os professores regentes eram responsáveis pela realização nas turmas, e acompanhadas pelo coordenador pedagógico como ponto focal deste processo.

Além de promover o desenvolvimento profissional dos coordenadores, esta iniciativa proporcionou o acompanhamento e o mapeamento dos níveis de alfabetização na Rede Municipal, originando uma base sólida para o planejamento de ações futuras voltadas à formação contínua de professores e coordenadores. Este artigo destaca a importância de processos formativos que sejam organizados de forma compartilhada, de modo que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente no que se refere a práticas de alfabetização. A seguir, abordaremos como aconteceram os encontros formativos, após delinear os fundamentos teóricos, também apresentaremos os resultados da investigação e por fim, teceremos algumas considerações finais.

O PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo que desenvolvemos, no contexto da formação continuada de coordenadores pedagógicos, teve como base a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa emerge como uma abordagem robusta e essencial na investigação educacional, especialmente quando o foco recai sobre a compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos estudados. Este método se distingue pela ênfase na interpretação dos dados coletados, visando capturar a complexidade dos contextos educacionais e as interações sociais que ocorrem dentro deles. Para Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo tem como uma de suas características, o fato de ser rico em dados descritivos, ter um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada.

No contexto da pesquisa qualitativa, nossa investigação se configura como estudo de caso, onde concordamos Lüdke e André (1986), que o definem como o estudo de algo singular, que tenha um valor em si mesmo. Essa abordagem permite aos pesquisadores capturarem múltiplas perspectivas e explorarem detalhadamente as experiências dos participantes, fornecendo insights profundos que seriam menos acessíveis por métodos quantitativos.

Assim, no contexto de nossa pesquisa, optamos por organizar a proposta de formação de coordenadores em encontros com pequenos grupos, orientados por um livro infantil que seria o mediador das ações práticas de leitura e escrita na escola, culminando nas testagens diagnósticas institucionais desenvolvidas em toda Rede Municipal de Ensino.

O primeiro encontro abordou o livro “Amoras” do autor Emicida, nesta formação fizemos a contação da história e um Circuito de Atividades Diversificadas envolvendo os diferentes níveis da alfabetização, para os coordenadores vivenciarem a proposta que após poderia ser realizada com as crianças. Neste encontro discutimos sobre a possibilidade de realização da testagem diagnóstica institucional da Rede Municipal e organizamos a formação continuada dos professores de Anos Iniciais, que contou com a colaboração dos coordenadores pedagógicos. Com isso, organizamos o protocolo a ser seguido para o desenvolvimento da primeira testagem diagnóstica em rede, as quatro palavras e a frase, embasadas em Ferreiro e Teberosky (1985).

O segundo encontro contemplou o livro “Obax” do autor André Neves, onde também fizemos a contação da história para apresentar o livro, avaliamos as ações da primeira testagem e dialogamos sobre a segunda testagem a ser realizada, onde explanamos a ideia e os coordenadores trouxeram contribuições para definirmos qual seria o protocolo a ser seguido. Neste encontro, foi amplamente discutido sobre a necessidade de organizarmos protocolos de testagens que fossem diferentes em cada ano escolar, considerando o avanço de complexidade nas palavras escolhidas.

O terceiro e último encontro do percurso formativo teve como base o livro “NUANG: Caminhos da Liberdade” da autora Janine Rodrigues, neste momento refletimos sobre as testagens anteriores e avaliamos as possibilidades para a última etapa, conversamos e elencamos as palavras para concluirmos esse processo. Além disso, os coordenadores destacaram a importância da testagem diagnóstica para organização do trabalho pedagógico na sua escola, no qual viram a proposta do Circuito de Atividades Diversificadas como uma importante ferramenta metodológica de organização do ensino, passando a sugerir aos professores de sua escola que trabalhassem também com essa abordagem para além do desenvolvimento da testagem.

Para fins de registro e análise do percurso formativo, orientamos que em cada encontro os coordenadores pedagógicos registrassem suas aprendizagens, pois suas contribuições foram necessárias para o planejamento dos próximos encontros e avaliação da proposta formativa como um todo. Foram estes registros que nos deram subsídios para pontuar aprendizagens sobre esta formação, e para além dela, planejar as formações continuadas para o ano letivo de 2024.

É importante destacar que o modo como o percurso formativo foi realizado, orientado pelo compartilhamento das ações como premissa e produto dos aprendizados e conduzido por um Circuito de Atividades Diversificadas, foram fundamentadas em pressupostos teóricos na



perspectiva de que é no compartilhamento entre pares que novas aprendizagens são consolidadas. Discutiremos sobre este tema no tópico seguinte.

REFERENCIAL TEÓRICO

Entendemos que a formação dos coordenadores pedagógicos, assim como a formação dos professores é um processo contínuo e essencial para garantir que os professores estejam em constante aprendizado, buscando aprimorar suas práticas pedagógicas, conhecendo as novas tecnologias educacionais e também as mudanças nas políticas públicas voltadas à educação, especialmente nesta pesquisa, no contexto da alfabetização. Nesse sentido, a formação de coordenadores é fundamental para o desenvolvimento profissional e pessoal, impactando positivamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, compreendemos ser interessante que a formação de coordenadores aconteça de forma compartilhada, pois essa abordagem promove a cooperação e a troca de conhecimentos. Lev Vygotsky (2009) enfatiza a importância da interação social no desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, a interação entre pares desempenha um importante papel no desenvolvimento do sujeito. Se tratando da formação docente, a colaboração entre professores e coordenadores proporciona a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento profissional através do diálogo e da prática compartilhada.

Vygotsky (2009) coloca que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem primeiro no nível social e, em seguida, no nível individual. E ao pensarmos na formação de professores compreendemos que organizar esta formação implica em criar ambientes de aprendizagem colaborativos e interativos, onde os educadores possam aprender uns com os outros. Logo, professores mais experientes ou coordenadores pedagógicos podem atuar como mediadores, ajudando seus colegas a desenvolverem novas habilidades e conhecimentos sobre seu trabalho, a organização e efetivação do ensino. A formação deve ser estruturada de maneira que os coordenadores recebam suporte para superar desafios e alcançar novos aprendizados. Vygotsky também elenca que as ações compartilhadas no grupo são primordiais para a formação dos processos cognitivos. E essas interações, em busca de um objetivo comum, garantem a conscientização dos envolvidos, a partir das diferenças que existem nas ações que inicialmente eram individuais.

Nessa perspectiva, as discussões em grupo e práticas colaborativas proporcionam a troca de ideias e experiências, permitindo que os envolvidos desenvolvam um entendimento mais profundo e contextualizado das práticas pedagógicas. Leontiev (1983), um dos principais

representantes da Teoria Histórico-Cultural, aborda o conceito de atividade como unidade de análise do comportamento humano. A teoria da atividade de Leontiev oferece um panorama para entender o trabalho do professor, destacando a importância das ações e operações conscientes na realização de objetivos educacionais. Para este autor o desenvolvimento cognitivo ocorre através da participação em atividades que promovem a internalização de conhecimentos e habilidades. Além disso, enfatiza a importância de uma educação centrada na atividade, onde o aprendizado é um processo ativo norteado pelas interações entre os sujeitos.

Dessa forma, ao organizarmos o percurso formativo dos coordenadores pedagógicos adotamos uma abordagem significativa e adequada às necessidades dos professores, no que se refere à aprendizagem do processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança. Para a organização dos encontros nos baseamos em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que desenvolveram a teoria da Psicogênese da Leitura e da Escrita, que busca explicar como ocorre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, propondo que esse processo ocorre em diferentes níveis. Nessa perspectiva, é possível observar o processo de alfabetização por meio das hipóteses formuladas pela criança, nas quais o professor identifica o nível da psicogênese da leitura e da escrita considerando a evolução do sistema de escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) organizam o processo de alfabetização em cinco níveis evolutivos da escrita, conforme descrito a seguir:

- **Nível 1:** A criança ainda não reconhece que a escrita é uma forma de representação da linguagem e muitas vezes faz rabiscos que não possuem relação com as letras. A escrita deve possuir variedade de caracteres e a quantidade de letras para cada palavra deve ser constante (Picolli e Camini, 2013).
- **Nível 2:** A criança entende que deve haver diferença na escrita, existe uma quantidade mínima de caracteres para escrever e os caracteres aparecem organizados. A forma dos caracteres está mais próxima das formas das letras e podem aparecer junto com números (Picolli e Camini, 2013).
- **Nível 3:** A criança atribui um valor sonoro a cada sílaba das palavras que registra e relaciona a escrita à fala. Algumas crianças escrevem silabicamente, sem valor sonoro (Picolli e Camini, 2013). Neste nível, a criança entra em conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de caracteres da palavra.
- **Nível 4:** A criança se aproxima de uma análise fonema a fonema (Picolli e Camini, 2013).
- **Nível 5:** A criança já é capaz de compreender as regularidades e as exceções da ortografia da língua escrita e desenvolve estratégias de leitura e escrita mais



XXII ENCONTRO NACIONAL DE REFINAÇÃO E AUTÔNOMAS. Neste nível, as crianças enfrentam outros desafios, como a ortografia (Picolli e Camini, 2013).

Assim, as discussões entre os coordenadores pedagógicos aconteceram em pequenos grupos, onde interagiram, ressignificaram suas aprendizagens e puderam dar voz ao seu processo de formação continuada, resultando em aprendizagens mais significativas e duradouras. Isaia (2006) afirma que a interação em grupos pode se tornar uma prática educativa que favorece a construção do conhecimento pelos sujeitos, que, ao interagir cooperativamente, trocam informações e hipóteses divergentes, promovendo avanços conceituais. A autora destaca as contribuições das práticas em grupo para as crianças, mas acreditamos que essas interações também favorecem as aprendizagens entre os professores, pois significamos e aprendemos o que vivemos e experienciamos.

Moretti e Moura (2010), ao abordarem a formação de professores, afirmam que a constituição de um espaço coletivo de trabalho entre os professores favorece a produção colaborativa de soluções para os problemas e possibilita que estas sejam apropriadas pelos sujeitos, ao se constituírem como respostas às suas necessidades. Desse modo, a atividade compartilhada oportuniza a formação das funções psicológicas superiores, que se desenvolvem em interação com as colegas. E nesse movimento de aprender sobre a docência, por meio de atividades coletivas, os professores se apropriam de modos de ação geral sobre a organização do ensino.

Assim, torna-se indispensável proporcionar momentos de experiências significativas de formação entre pares, com os coordenadores pedagógicos. Apresentamos uma proposta formativa que tem como premissa a organização de Circuitos de Atividades Diversificadas, na perspectiva de que os coordenadores vivenciem essa prática para depois refletirem sobre a proposta na organização do ensino na escola junto aos seus professores na escola.

O desenvolvimento de um CAD, que consiste em um conjunto de diferentes atividades pedagógicas realizadas concomitantemente por grupos de estudantes ou professores. Antes do início das atividades, são realizadas explicações sobre seu desenvolvimento e estabelecido um tempo para as atividades. É pertinente destacar que, para que haja sincronia e organização, as atividades sejam planejadas cuidadosamente, pois precisam ter aproximadamente o mesmo tempo de duração, bem como manter os grupos focados na atividade a ser realizada. Quando o tempo estabelecido para a atividade termina, passa-se para a próxima, assim, sucessivamente, até que todos os grupos realizem todas as atividades. Segundo Bolzan, Santos e Powaczuk



XXII ENCONTRO ANUAL DO CÍRCULO DE ATIVIDADES DIVERSIFICADAS caracteriza-se como um processo potencializador das aprendizagens por meio de atividades colaborativas”.

Dessa forma, a estrutura do CAD favorece um ambiente dinâmico e interativo, onde os professores têm a oportunidade de explorar diferentes conhecimentos e habilidades, mantendo-se engajados e motivados. A rotatividade das atividades não só estimula a diversidade do aprendizado, como também promove a socialização e a troca de conhecimentos entre os participantes, aprimorando as concepções sobre alfabetização e organização do ensino. Além disso, o planejamento meticuloso e a necessidade de sincronização entre os grupos contribuem para o desenvolvimento de competências organizacionais e colaborativas. Em suma, o CAD se revela uma estratégia eficaz para potencializar o aprendizado, proporcionando uma experiência educacional rica e diversificada. No tópico seguinte apresentaremos notas dos resultados alcançados através do desenvolvimento de nossa proposta formativa, que teve como premissa, a formação compartilhada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No ano de 2023, o percurso formativo dos coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais focou nos processos de construção do sistema de leitura e escrita, utilizando as concepções da Psicogênese da Língua Escrita. Este estudo investigou o compartilhamento das ações de formação durante o percurso formativo da Rede Municipal de Santa Maria.

Durante o percurso formativo, os coordenadores pedagógicos foram apresentados a uma abordagem educacional conhecida como Circuito de Atividades Diversificadas, além de receberem embasamento teórico sobre os níveis da alfabetização e o desenvolvimento das crianças nos Anos Iniciais. Este contexto permitiu aos participantes experimentarem estratégias pedagógicas diversas, trocarem experiências com colegas de outras escolas e discutirem desafios e oportunidades para garantirem a aprendizagem dos estudantes.

A colaboração entre os coordenadores pedagógicos, conforme abordado por Vygotsky (2009), revelou-se essencial para o avanço do conhecimento, intervindo na Zona de Desenvolvimento Proximal. O compartilhamento das ações de formação não apenas promoveu novas aprendizagens, mas também enriqueceu o entendimento sobre os conceitos e a organização das atividades pedagógicas de alfabetização. Compreendemos que o percurso formativo viabilizou espaços significativos para o compartilhamento de experiências e a construção coletiva do conhecimento entre os coordenadores pedagógicos. A colaboração facilitou a troca de ideias, a discussão de desafios comuns e a busca por soluções colaborativas,

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PLANEJAMENTO DO ENSINO E DO ENSINO

focando no planejamento do ensino e nos processos de alfabetização. Moura (1999) defende que a educação é obra do coletivo de professores e que é na coletividade do espaço escolar que o educador se constitui, ou seja, é a partir do compartilhamento das responsabilidades do cuidar e do ensinar os conhecimentos.

A interação colaborativa entre os coordenadores não apenas fortaleceu suas práticas pedagógicas, mas também os capacitou como mediadores do aprendizado mútuo. Essa dinâmica contribuiu para superar dificuldades individuais e promover avanços nas estratégias educacionais implementadas nos Anos Iniciais. Ao considerar os pressupostos de Vygotsky, conclui-se que o compartilhamento das ações de formação gerou um ambiente de aprendizagem interativo, onde os coordenadores pedagógicos aprenderam e se desenvolveram conjuntamente, promovendo mudanças em suas práticas de alfabetização.

No encerramento do percurso formativo, evidenciou-se que as práticas de alfabetização devem priorizar as crianças como protagonistas de seu próprio aprendizado, refletindo o compromisso da formação em direcionar os coordenadores como articuladores do trabalho pedagógico de professores de Anos Iniciais. Em resumo, a formação continuada dos coordenadores pedagógicos demonstrou que proporcionar espaços para discussões compartilhadas enriquece significativamente a prática educacional, fortalecendo o papel dos coordenadores como agentes de mudança na educação nos primeiros anos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado com os coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais durante o ano de 2023 evidenciou que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes. Por meio do compartilhamento das ações de formação, os coordenadores não apenas ampliaram seus conhecimentos teóricos sobre alfabetização e desenvolvimento infantil, como também aprimoraram suas habilidades práticas na implementação de estratégias pedagógicas inovadoras.

A utilização do Circuito de Atividades Diversificadas como organização do ensino permitiu explorar novos métodos de ensino e aprendizagem, oportunizando uma aprendizagem mais engajadora para as crianças dos Anos Iniciais. A discussão colaborativa entre os coordenadores de diferentes escolas viabilizou um ambiente propício para a troca de experiências, o que enriqueceu as práticas pedagógicas individuais e coletivas.

O estudo dos princípios da Psicogênese da Língua Escrita, aliada aos conceitos de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, demonstrou ser uma abordagem eficaz



XXII ENCONTRO para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas crianças. A interação entre os coordenadores como mediadores do aprendizado mútuo não só fortaleceu suas capacidades, como também incentivou uma reflexão contínua sobre suas práticas pedagógicas como articuladores das ações pedagógicas nesse nível escolar.

Em síntese, o percurso formativo dos coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Santa Maria demonstrou que investir em formação continuada e promover o compartilhamento de experiências são estratégias fundamentais para o aprimoramento da educação básica, sobretudo, tendo como premissa e produto desta formação o compartilhamento como possibilidade formativa. A colaboração e o aprendizado mútuo entre os profissionais resultaram em práticas mais sólidas e alinhadas com as necessidades educacionais contemporâneas, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas de alfabetização com sentido e significado.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. **Educação**. Santa Maria, p. 97-110, 2013. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v38n01/v38n01a06.pdf>> Acesso em maio de 2023.

CAMINI, Patrícia. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 13, n. 28, set./dez. de 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/14975>> Acesso em Maio de 2023.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

ISAIA, T. Peixoto. **Gestão da sala de aula: interação grupal como estratégia pedagógica para a apropriação compartilhada da lecto-escrita**. (Monografia de Especialização). Universidade Federal de Santa Maria; Santa Maria, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência, personalidad**. 2. ed. Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. O sentido em movimento na formação de professores de matemática. **Zetetiké**, v. 18, n. 34, p. 155-180. 2010.

MOURA, M. O. de. **O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência**. São Paulo: FEUSP, 1999.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE LINGUAGEM, LINGUÍSTICA E LINGUAGENS. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Porto Alegre: Edelbra, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.