



## ASSESSORIA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS: o contexto pós ensino remoto em turmas de 3º e 4º anos do Ensino Fundamental

*Silvana Maria Bellé Zasso<sup>1</sup>*

*Alessandra da Silveira<sup>2</sup>*

*Juliane de Oliveira Alves<sup>3</sup>*

*Carmen Regina Gonçalves Ferreira<sup>4</sup>*

**Eixo 07: Alfabetização e formação inicial e continuada de professores**

**Resumo:** Neste texto apresentamos um relato de experiência sobre as ações do Projeto de Extensão “Assessoria Pedagógica nas Escolas” vinculado ao Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL), e ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GEALI/FURG), que teve por objetivo realizar acompanhamento pedagógico junto a escolas da rede pública municipal de Rio Grande/RS em turmas de 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Essa ação foi desenvolvida de agosto a dezembro de 2022 como uma experiência piloto de docência compartilhada entre professoras e bolsistas voluntárias, graduandas e egressas do curso de Pedagogia da FURG/RS. Trazemos, sob a perspectiva das bolsistas, o que significou a participação no projeto para o seu processo de formação inicial. As ações desenvolvidas consistiram em trabalhar duas vezes por semana nas salas de aula juntamente com a regente da turma e um encontro semanal de formação com a equipe responsável. Nas formações, partimos do princípio da dialogicidade tomando por referência o relato das bolsistas em relação às demandas observadas no processo de construção da escrita e da leitura na turma. Por meio desses relatos foi possível perceber a importância de se proporcionar espaços de formação, não apenas para experienciar a docência, mas para acompanhar professoras em exercício, bem como participar das orientações pedagógicas semanais do projeto. Tais ações proporcionaram a ampliação dos conhecimentos estudados na graduação confrontando-os com a prática no contexto das escolas pós ensino remoto.

**Palavras- Chave:** Alfabetização; Assessoria Pedagógica; Pós Ensino Remoto; Formação Inicial; Contexto Escolar.

<sup>1</sup>Doutora em Educação (UFRGS), Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. E-mail: [szasso2006@gmail.com](mailto:szasso2006@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutora em Educação (UFPel). Professora na rede municipal do Rio Grande/RS. Pós-doutorado no PPGEdu (FURG/RS) [ale82amaral@yahoo.com.br](mailto:ale82amaral@yahoo.com.br)

<sup>3</sup>Doutora em Educação Ambiental (FURG) e pós-doutoranda em Educação (FURG). E-mail: [julliane.aalves@gmail.com](mailto:julliane.aalves@gmail.com)

<sup>4</sup>Doutora em Educação (UFPel) e pós-doutoranda em Educação (FURG). E-mail: [carmenreginaferreira@yahoo.com.br](mailto:carmenreginaferreira@yahoo.com.br)

## **Introdução**

O projeto de extensão intitulado Assessoria Pedagógica nas Escolas foi desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande - FURG e está vinculado ao Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura - LAPIL e ao Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento - GEALI<sup>5</sup>, ambos do Instituto de Educação. Ele foi estruturado com a participação de acadêmicas do curso de Pedagogia, professoras da Universidade, professoras em pós-doutoramento e envolveu cinco escolas públicas do município de Rio Grande/RS.

O relato de experiência aqui apresentado situa-se no contexto pós pandemia da COVID-19, o qual, trouxe inúmeros desafios a partir do que foi vivenciado pelo Ensino Remoto (ER), principalmente às docentes que atuam em segmentos do processo de alfabetização, especialmente dos 3º e 4º anos e, também, nas demais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF). Foi neste cenário que surgiu a proposta de Assessoria Pedagógica nas Escolas, oriunda de demandas de escolas públicas do município de Rio Grande/RS que diagnosticaram que muitas das crianças que cursavam o 3º e o 4º ano, no retorno às aulas presenciais em 2022, apresentavam lacunas da alfabetização provenientes das dificuldades de aprendizagens vivenciados nos dois anos de ER. Preocupadas com essa situação, algumas escolas procuraram o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL- FURG) para estabelecer alguma parceria de trabalho a fim de sanar tais dificuldades.

Com o intuito de contribuir com as docentes no processo de aprendizagem das crianças, bem como na formação das acadêmicas do curso de Pedagogia, foi se delineando a proposta de Assessoria Pedagógica junto a cinco escolas públicas do município de Rio Grande/RS, sem apoio financeiro de órgãos de fomento, situando-se assim como uma ação voluntária de todos os integrantes da ação por meio de um acompanhamento pedagógico de forma dialógica num movimento de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2001) entre docentes e bolsistas. Dessa forma, as ações desse projeto de extensão visam não somente a formação continuada das docentes em exercício, como também a inicial, por meio do trabalho conjunto entre docentes e discentes, no contexto da escola. Assim sendo, a seguir apresentamos sob a perspectiva das bolsistas, o que significou a participação no projeto para o seu processo de formação inicial.

## **2. Organização e estruturação da proposta de Assessoria Pedagógica nas Escolas**

---

<sup>5</sup> <https://geali.furg.br/>

No campo de estudos e pesquisas da formação de professores Pimenta (1996, 2005, 2012); Tardif (2002); Cunha (1989); Nóvoa (2002, 2007) Zeichner (1993), ao abordarem sobre a formação inicial, apontam inúmeras discussões e problematizações que buscam a valorização de aspectos como a construção de um profissional reflexivo, pesquisador de sua prática, que ao longo do seu desenvolvimento na profissão tece a sua identidade docente frente a articulação dos aspectos teóricos e práticos. É nesse sentido, que se dá o compromisso do LAPIL/GEALI com a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores.

Para tanto, procuramos manter uma perspectiva de formação pautada na ação-reflexão-ação (FREIRE, 2001) em que há a valorização e reconhecimento dos saberes prévios, tanto dos acadêmicos como das professoras em exercício em todas as nossas ações de ensino, pesquisa e extensão, garantindo assim espaços de “escuta do outro” com a intenção de perceber o que aprendemos e o que temos ainda a aprender (IMBERNÓN, 2009). Na ação piloto do projeto de extensão de Assessoria Pedagógica nas escolas vivenciada no segundo semestre de 2022, não foi diferente no que diz respeito aos espaços de formação com as bolsistas.

A equipe constituiu-se de 05 estudantes, entre elas 04 em formação inicial no curso de Pedagogia da FURG (duas no 1º semestre e duas no 3º semestre) e 01 egressa formada no começo de 2022 na mesma instituição. Devido à falta de investimento financeiro nas universidades públicas, foi necessário selecionar as escolas que ficassem situadas próximas às suas residências ou da própria universidade. Após esse primeiro movimento, a equipe do projeto fomentou trocas frequentes com a coordenação das escolas e as professoras regentes envolvidas em receber as bolsistas. Explicamos a proposta, o que seria a docência compartilhada, a frequência da inserção das bolsistas nas escolas, como elas poderiam contribuir com o processo de alfabetização da turma, entre outras questões.

O projeto começou efetivamente em agosto de 2022, com a seguinte configuração de atuação: três bolsistas realizaram a docência compartilhada em turmas de 3º ano e duas em turmas do 4º ano do EF. Duas bolsistas ficaram na mesma escola em função da proximidade de suas residências. Após atuarem duas vezes por semana junto às docentes mantivemos uma dinâmica de encontros semanais de formação, nos quais as bolsistas relatavam quais eram as maiores dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita, bem como, aspectos que envolviam o fazer pedagógico da sala de aula.

Os relatos evidenciaram os dilemas da docência e, ao mesmo tempo, as dificuldades ainda apresentadas pelas crianças no que se refere ao domínio da escrita e da leitura, além disso as aprendizagens que as acadêmicas foram construindo em relação à prática alfabetizadora. Diante dessas demandas, elaborávamos ações de formação por meio de

leituras de artigos e discussões com o intuito de ampliar os conhecimentos das bolsistas em relação aos fundamentos da alfabetização; promovemos, também, oficinas de jogos sobre o sistema de escrita alfabética e; várias formas de se trabalhar a leitura de forma prazerosa ou com foco no processo de proficiência ou interpretação textual.

As ações de inserção nas escolas juntamente com os encontros formativos proporcionados pelo projeto, apresentaram-se como uma potente possibilidade de enriquecimento das vivências das bolsistas que se encontravam em formação inicial. Tal experiência poderá incidir em sua futura atuação como docente, uma vez que estar neste espaço-tempo da sala de aula ao lado de uma professora mais experiente, e participar de espaços de reflexão nos encontros formativos, se constituem em um potente momento de construção de “seus saberes-fazer docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2012, p.18-19).

Na seção seguinte apresentamos alguns dos desafios vivenciados pelas bolsistas durante a execução do projeto de extensão. Bem como, as contribuições advindas das experiências nas escolas e nos momentos de formação realizados na universidade que foram registrados em um relatório-reflexivo entregue ao final das atividades de 2022.

### **3. Os desafios e as aprendizagens vivenciados no projeto na perspectiva das bolsistas**

Ao analisarmos as escritas dos relatórios entregues pelas bolsistas, constatamos diversas manifestações que caracterizam a experiência como tendo sido positiva, porém desafiante. As bolsistas relataram que a grande maioria dos alunos apresentavam diversas dificuldades relacionadas à leitura e a escrita. Segundo a bolsista 1 *“Assim que se iniciou a inserção na escola [...], pude enxergar ainda mais claramente os estragos que o período de isolamento deixou nas crianças e as consequências que os professores estavam enfrentando para realizar o trabalho docente”*. Pimenta (2012) ao abordar sobre a docência enfatiza que não se constitui em uma ação burocrática que se restringe a aplicação de conhecimentos pautados em habilidades técnico-mecânicas, mas sim em uma atividade reflexiva e investigativa, em que o professor deve atuar com criticidade frente às demandas sociais que se apresentam, buscando referenciais para modificá-la, entendendo-a como uma prática social. Foi nesse sentido, que cientes desses desafios, as bolsistas empenharam-se em estudar e discutir formas de auxiliar esses alunos a avançarem em suas aprendizagens.

Os momentos de formação na universidade parecem ter sido de extrema importância para as bolsistas, que asseguram que foram espaços que as auxiliaram a enfrentar as dificuldades encontradas nas turmas, como pode-se verificar no trecho que segue:

*Bolsista 1: Aprendi muito com vocês, coisas que eu nem imaginava que poderia ser elaborado em uma sala de aula, tenho muita gratidão por fazer parte, e não esquecendo tudo que aprendo em aula na FURG, as teorias e as práticas que aprendi em sala de aula andam lado a lado, todos os movimentos e estudos tem um sentido.*

Como se observa, a bolsista ressalta o quanto a vivência nas ações do projeto foi capaz de ampliar os seus conhecimentos por meio do movimento de teoria e prática a partir de processos de reflexão oriundos da experiência em sala de aula e dos momentos de formação. Nesse sentido, é que experiências como essa geram “uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação” (CANÁRIO, 2001, p. 40). Dessa maneira, é possível compreender que a formação e as atividades no espaço da escola podem ser articuladas e se efetivarem de forma contínua. Tal pressuposto orientou nossos encontros formativos, que inicialmente partiram do compartilhamento de reflexões sobre as inserções na escola, e após o estudo direcionado a fim de contribuir com o experienciado em sala de aula. Destacamos o registro a seguir em que reforça a importância deste momento na formação para a bolsista, que revela não ter nenhuma experiência em sala de aula:

*Bolsista 3: [...] as reuniões foram um modo de me fazer sentir mais segura e preparada para aqueles momentos [...] após um mês na escola, comecei o processo de desenvolver atividades com as crianças. Como não tinha experiência nisso até então, fiquei bem nervosa, mas com a ajuda da professora, que se dispôs a me ajudar no que eu precisasse, e das reuniões de formação, consegui ter um entendimento maior do que exatamente fazer na hora de elaborar a atividade.*

Nessa direção, ressaltamos a relevância do conceito “epistemologia da prática” que remete ao conjunto de saberes que são utilizados pelos profissionais no seu lócus de trabalho, os quais são acionados para desempenhar suas tarefas (TARDIF, 2000). Especificamente, a epistemologia da prática engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, ou seja, é a mobilização de todos os conjuntos de saberes que são resgatadas pelo docente no seu fazer cotidiano. Assim, ao estarem inseridas na escola, as bolsistas puderam vivenciar a epistemologia da prática dos professores ao refletirem acerca de seus fazeres em sala de aula nos momentos de formação. Como se observa no excerto a seguir:

*Bolsista 3: Tive a oportunidade de aprender muito com as professoras do projeto e também com a professora da turma em que trabalhei. Estar na escola, na sala de aula, me ajudou a compreender melhor como funciona a relação professor-aluno, e as interações que tive com as crianças [...] me mostraram uma forma de ver certas coisas de um modo diferente, e isso era essencial na hora de trabalhar com elas e ajudá-las nas atividades.*

Como vimos, as bolsistas em seus relatórios salientaram o quanto aprenderam com as professoras nos momentos em que observavam a forma como elas conduziam o seu fazer docente junto à turma. Ao longo do desenvolvimento do projeto as relações entre professora/bolsista foi se estreitando o que facilitou o processo de docência compartilhada, favorecendo o protagonismo das bolsistas que a cada momento se sentiam mais à vontade para sugerir atividades que tinham sido trabalhadas nos encontros de formação, como relatado no trecho a seguir:

*Bolsista 5: [...] com o passar das semanas ela começou a me apresentar sempre o que estava trabalhando com eles e, o que pretendia desenvolver nas semanas seguintes. A partir deste momento, eu comecei a sugerir atividades e até realizar com mais autonomia algumas delas em sala de aula com os alunos. [...] no início percebi que a professora usava muitas folhinhas, [...] entretanto, conforme eu ia dando as minhas sugestões, ela começou a se abrir mais e a realizar atividades diferentes com eles, [...] começou a realizar mais jogos como bingo (de palavras, sílabas, rimas e números), parlendas, trava-línguas, brincadeiras de roda, como 'corre cutia', passou a ler mais histórias para eles, e eu também passei a levar outras para lermos juntos, trabalhar a produção textual, construção de frases.*

No relato da bolsista 5 percebemos o quanto a professora foi se colocando no lugar de aprendiz, permitindo sua participação nas aulas, proporcionando maior visibilidade e autonomia na condução e sugestões de atividades. Esta dinâmica de aprendizagens aconteceu porque a estudante, também sentiu-se autorizada para sugerir e compartilhar suas ideias. Evidencia-se nessas ações de docência compartilhada que a professora regente, ao acolher a bolsista, dispõe-se a compartilhar, ensinar e aprender a partir do que emerge de sua turma, mas também a partir do que a bolsista propõe ao seu planejamento e na relação com as crianças, configurando-se assim, essa ação, como um momento de troca, de reflexão e construção coletiva para ambas. É, portanto, nesse movimento dinâmico que [...] os saberes teóricos propositivos se articulam, aos saberes da prática, ao mesmo tempo resignificando-se e sendo por eles resignificados (PIMENTA, 2005, p.26).

Diante do exposto, ao pautarmos as ações experienciadas pelas bolsistas no projeto de extensão Assessoria Pedagógica nas Escolas, observamos o quanto as ações de inserção na escola aliadas aos momentos de formação proporcionaram às bolsistas a possibilidade de tecer conhecimentos e experiências capazes de assegurar um processo significativo de exercício da profissão docente.

#### **4. Considerações finais**

As experiências desenvolvidas neste projeto de Assessoria Pedagógica nos motivam seguir em nossas ações de ensino, pesquisa e extensão pela riqueza expressa nos dados dos encontros de formação. Como vimos, os relatos que emergiram do relatório final das

bolsistas confirmam a perspectiva de formação inicial pautada na prática profissional como sendo a mais contundente para a formação docente.

O contato direto com o contexto da sala de aula proporciona a possibilidade de observar de que forma as docentes com toda a sua experiência, procuram auxiliar os alunos em suas aprendizagens, o que para as bolsistas representou uma aula prática sobre os processos de ensino-aprendizagem tão difundidos nos cursos de Pedagogia. Portanto, isso foi efetivado pela ação desenvolvida pelo projeto que visava proporcionar trocas permanentes entre todos os sujeitos envolvidos.

Consideramos, nesse sentido, que o processo de formação inicial aliado à prática, por meio da práxis reflexiva oferece possibilidades concretas de ampliar conhecimentos, entender a dinâmica da escola, a aplicabilidade das teorias. Sendo assim, rever o que sabe e o que ainda necessita conhecer/aprender para que seja possível construir uma identidade docente sólida em um eterno movimento de busca por aprofundamento teórico e aperfeiçoamento da prática.

Promover e vivenciar esta docência compartilhada, embora, bastante pontual e voluntária nos instiga a seguir na defesa da implementação de políticas públicas educacionais permanentes envolvendo a escola e a universidade. Vimos, por meio dos dados, que este movimento de ação-reflexão-ação possibilitou tanto a formação inicial como a continuada de professores alfabetizadores situadas na "epistemologia da prática", a qual oportunizou a produção de conhecimentos na docência como prática social.

## Referências

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores.** In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). Formação profissional de professores no ensino superior. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CUNHA, M. **O bom professor e sua prática.** 18. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação.** São Paulo, v. 22, n.02, jul-dez,1996.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação,** n. 13, 2000, p. 5-24.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.