



QUANDO SE NEGA OS TEMPOS DAS INFÂNCIAS: RELAÇÕES ENTRE O FRACASSO ESCOLAR E O ADULTOCENTRISMO NA ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS CLASSES POPULARES

André Mendonça Dalírio Ferraz¹

Jessika Cristina Rodrigues²

Raquel Joaquim Faustino³

Tauane de Seixas Arruda⁴

RESUMO

Este ensaio busca refletir criticamente sobre a alfabetização nas escolas públicas brasileiras, problematizando o adultocentrismo e a negação do tempo da infância como elementos estruturais do fracasso escolar. Com base nas experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na literatura acadêmica e em autores como Patto, Smolka, Hargreaves e Malaguzzi, argumenta-se que a escola, ao impor práticas pedagógicas padronizadas e rígidas que desconsideram as múltiplas linguagens, ritmos e saberes das crianças, especialmente daquelas oriundas das classes populares. A alfabetização, nesse contexto, deixa de ser um processo libertador para se tornar um instrumento de exclusão. O texto defende a urgência de uma pedagogia da infância que respeite os tempos, o brincar e a escuta como fundamentos de uma educação democrática e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; fracasso escolar; infância; adultocentrismo.

INTRODUÇÃO

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo (...)
Dizem-lhe enfim:
que as cem não existem.*

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

³ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

⁴ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.



A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.”
(Loris Mallaguzzi)

No campo educacional brasileiro, a alfabetização ainda é uma das etapas mais sensíveis e desafiadoras, especialmente quando se trata das crianças pertencentes às classes populares. O ingresso no mundo letrado, longe de se configurar como um processo natural e democrático, tem se revelado como espaço de intensas disputas simbólicas, metodológicas e políticas. A escola, ao invés de ser o ambiente que respeita os ritmos e as linguagens da infância, muitas vezes se configura como espaço de negação: do tempo, do brincar, da escuta e da diversidade infantil.

A esse cenário, soma-se o fenômeno do fracasso escolar, frequentemente mascarado por estatísticas de repetência e evasão, e erroneamente atribuído à incapacidade dos estudantes. Contudo, como argumenta Patto (1992), o fracasso escolar é um sintoma de um sistema educacional que falha em responder às múltiplas realidades sociais, econômicas e culturais das crianças, sobretudo aquelas oriundas das camadas populares. Ao desconsiderar a infância como etapa complexa e legítima do desenvolvimento humano, reforça-se um modelo adultocêntrico de ensino que exige das crianças uma adaptação precoce a práticas pedagógicas rígidas, disciplinadoras e padronizadas.

Andy Hargreaves (2001), ao refletir sobre o tempo na vida docente, argumenta que “o tempo é inimigo da liberdade” e que, para os professores, ele é tanto horizonte de possibilidades quanto imposição limitadora. No contexto da alfabetização, a imposição de cronogramas e metas desconsidera as temporalidades singulares da infância e submete os docentes à lógica da produtividade. Essa estrutura, centrada em resultados imediatos, impacta diretamente a qualidade da alfabetização nas escolas públicas, principalmente naquelas que atendem as populações vulnerabilizadas.

As vivências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) revelam, com clareza, como essas tensões se materializam no cotidiano escolar. Observam-se práticas pedagógicas alicerçadas em fichas, cartilhas e métodos automatizados que suprimem o brincar, o diálogo e a arte, elementos essenciais para a aprendizagem significativa na infância. Muitas crianças, ao apresentarem dificuldades, são rotuladas como “fracas”, “desatentas” ou “atrasadas”, quando, na verdade, estão apenas sendo negligenciadas em sua condição de sujeitos ativos, criativos e singulares (Kramer, 1999; Smolka, 2017).

Diante disso, este ensaio tem como objetivo discutir como o adultocentrismo e a negação do tempo da infância contribuem para a produção do fracasso escolar nas classes

populares, especialmente no contexto da alfabetização. A partir da articulação entre referencial teórico, legislação educacional e experiências vivenciadas no PIBID, busca-se refletir criticamente sobre a urgência de se construir uma prática pedagógica que respeite os tempos, os saberes e as linguagens da criança.

A alfabetização como campo de exclusão: para além dos números

A alfabetização, embora seja reconhecida como direito fundamental, tem sido historicamente tratada como um processo técnico, centrado na aquisição mecânica da leitura e da escrita. Essa abordagem, amplamente disseminada nas escolas públicas brasileiras, tem naturalizado práticas pedagógicas padronizadas que ignoram as dimensões culturais, emocionais e sociais do aprender. Em especial nas classes populares, essa visão reducionista da alfabetização tem contribuído diretamente para o fenômeno do fracasso escolar.

Segundo Patto (1992), o fracasso escolar não está no aluno, mas em uma estrutura educacional que se mostra incapaz de acolher as singularidades infantis. Crianças oriundas de contextos empobrecidos são as principais vítimas de uma escola que reproduz desigualdades sociais ao invés de enfrentá-las. A lógica meritocrática e classificatória ainda prevalece, impondo um modelo único de sucesso baseado em avaliações padronizadas e tempo escolar rígido.

Essa crítica é reforçada por Smolka (2012), que evidencia como a escrita é um instrumento cultural não acessado igualmente por todas as crianças. A escola, ao desconsiderar os diferentes modos de significar o mundo, transforma a alfabetização num processo de seleção e exclusão. Em vez de construir pontes entre os saberes das crianças e o conhecimento escolar, reforça-se um distanciamento que alimenta o fracasso e a evasão.

As vivências no PIBID revelam esse cenário de forma contundente. Crianças expostas a rotinas escolarizadas rígidas, baseadas em exercícios repetitivos, cartilhas e métodos como o da “boquinha”, têm seus processos de aprendizagem profundamente desconsiderados. A ausência de práticas significativas, o apagamento do brincar e a falta de escuta ativa por parte das educadoras criam um ambiente hostil à construção do conhecimento.

O adultocentrismo e a negação dos tempos das infâncias

O adultocentrismo é um elemento estrutural nas práticas escolares e impacta diretamente os processos de alfabetização. Essa lógica impõe às crianças um modelo de comportamento, desempenho e linguagem que corresponde às expectativas adultas, silenciando suas formas próprias de expressão e compreensão do mundo.

Ariès (1981) já apontava que, por séculos, a criança foi tratada como um adulto em miniatura, e essa herança cultural ainda reverbera nas escolas, onde se exige maturidade,

disciplina e produtividade precoce. No entanto, com avanço da sociedade, bem como o surgimento de novas concepções educacionais, a criança passa a ser reconhecida como sujeito de direitos, trazendo responsabilidades para a família, o Estado e, sobretudo, para a escola.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Mesmo diante de avanços legais e diversos discursos, muitas práticas pedagógicas ainda operam sob a lógica da negação, alinhada à visão adultocêntrica, no qual a infância, é orientada por meio de padrões impostos às crianças. No contexto educacional, essa perspectiva se manifesta em práticas pedagógicas que ignoram os tempos próprios da infância, padronizando os ritmos de aprendizagem e impondo modelos de “sucesso” escolar, desconsiderando as múltiplas formas de expressão e desenvolvimento da criança.

Kramer (1999) é contundente ao afirmar que a escola silencia o sujeito infantil ao negar sua capacidade de produzir sentidos e conhecimentos. Quando a escola se organiza sob a lógica racionalista e disciplinadora, ela impede que a criança atue como sujeito criativo e ativo no processo de aprendizagem. O brincar, elemento central da infância, passa a ser visto como desperdício de tempo, e o tempo escolar se transforma numa linha de produção que exige resultados rápidos, mesmo que à custa da saúde emocional das crianças.

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência (...) (Kramer, 1999).

Essa crítica se articula à análise de Andy Hargreaves (2001), que destaca o tempo como elemento estruturante do trabalho docente. Para ele, o tempo não é apenas uma limitação objetiva, mas uma construção subjetiva que define o que é possível ou não realizar em sala de aula. A imposição de metas e cronogramas fechados impacta diretamente a prática pedagógica, limitando a escuta e o vínculo com os alunos.

No cotidiano escolar, observa-se como o tempo da infância é negado cotidianamente. Crianças exaustas, desmotivadas e com dificuldades de aprendizagem não são acolhidas em suas necessidades, mais pressionadas a “dar conta” de conteúdos para os quais ainda não estão prontas. Essa postura gera sofrimento, desinteresse e uma sensação precoce de fracasso escolar, reforçando o ciclo de exclusão.

A escuta, o brincar e a valorização das múltiplas linguagens na alfabetização

A superação do adultocentrismo e do fracasso escolar passa necessariamente pela

valorização da infância como tempo legítimo de aprendizagem e pela construção de práticas pedagógicas que reconheçam as múltiplas linguagens das crianças. Loris Malaguzzi (2001), em seu poema “As cem linguagens da criança”, afirma que a criança é feita de infinitas formas de expressão e que a escola tradicional tem roubado noventa e nove delas.

Essa metáfora revela a urgência de romper com uma pedagogia que reduz o aprender ao domínio técnico da leitura e da escrita, ignorando o corpo, a imaginação, os afetos e as experiências. Para Malaguzzi, a escuta ativa, o respeito ao tempo da criança e a abertura para múltiplas linguagens são princípios indispensáveis para uma educação verdadeiramente emancipadora.

Smolka (2012) reforça essa ideia ao afirmar que o erro infantil deve ser compreendido como parte do processo discursivo e não como desvio. Quando a escola reconhece a criança como produtora de linguagem, ela abandona os padrões excludentes de avaliação e se aproxima de uma pedagogia mais justa e inclusiva.

Durante experiências vivenciadas no programa, presenciamos momentos bem-sucedidos de escuta, diálogo e mediação afetiva mostraram que é possível construir outros caminhos para a alfabetização. Mesmo em contextos desafiadores, algumas professoras demonstraram sensibilidade em adaptar os conteúdos aos interesses das crianças, promover atividades lúdicas e criar espaços de fala. Esses momentos, embora pontuais, revelaram o potencial transformador de uma prática pedagógica centrada na infância.

O lugar da criança é o lugar onde ela se reconhece, como criança, e experimenta ocasiões, para viver sua infância. Infância com liberdade bem regada, infância que vive na criança como um universo pensante de carne e osso, querendo passar, criança como um pequeno humano que sente, que tem maneiras próprias de pensar, de ver, de sentir, de palpar, de se expressar e de se valer de suas múltiplas linguagens. É necessário internalizar, como adulto, como professora, entre outros, que nada é mais insensato do que 'querer substituir essas maneiras pelas nossas'. Fazer essa substituição é a ausência completa de sabedoria pedagógica. É um crime sem perdão, sem concerto, sem recuperação (Romão; Loures, 2024, p. 310 e 311).

Romão e Loures (2024) sintetizam esse compromisso ao defenderem uma “pedagogia da infância” que reconhece a criança como um “universo pensante de carne e osso”, com modos próprios de sentir, pensar e aprender. Essa pedagogia exige dos educadores mais do que formação técnica: requer escuta, sensibilidade e disposição para romper com práticas cristalizadas que ainda predominam nas salas de aula.

Considerações finais

Negar o tempo da infância é instaurar, na escola, um regime de urgência que anula o que há de mais essencial no processo de aprender: a escutar, o afeto e práticas significativas. O fracasso escolar, longe de ser uma responsabilidade individual das crianças, é, na verdade, a

face visível de um modelo educacional que insiste em padronizar ritmos, silenciar vozes e ignorar contextos. A partir das experiências vividas no PIBID, compreendemos que muitas professoras enfrentam não apenas a precariedade estrutural das escolas, mas também os limites impostos por uma cultura pedagógica que pouco reconhece a infância em sua complexidade.

Como alertam autores como Smolka (2012), Goulart (2007) e Romão e Loures (2024), alfabetizar não é apenas ensinar a ler e escrever, mas criar condições para que a criança se reconheça como sujeito de linguagem, de cultura e de direitos. A lógica adultocêntrica, ao impor expectativas e métodos distantes do universo infantil, transforma a escola num espaço excludente e desmotivador, onde o brincar é visto como perda de tempo e o erro como fracasso, e não como parte do processo de aprendizagem.

Assim, é necessário repensar profundamente o modo como concebemos a alfabetização e a própria infância. O reconhecimento da criança como sujeito de direitos exige um compromisso ético e político com práticas pedagógicas mais sensíveis, flexíveis e inclusivas. Como o poeta Loris Malaguzzi (2001) nos lembra: a criança possui *cem linguagens* para expressar-se, mas a escola tradicional insiste em silenciá-las. Superar o adultocentrismo e respeitar os tempos da infância é, portanto, uma tarefa inadiável para todos que acreditam na educação como prática emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Art. 227. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-227-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 39-60.
- HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KRAMER, Sonia. *O papel social da educação infantil*. Revista Textos do Brasil, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.
- MALAGUZZI, Loris. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PATTO, Maria Helena Souza. *O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio 1988.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicologia USP, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.
- ROMÃO, Eliana Sampaio; LOURES, Thales Sampaio Romão. Por uma pedagogia da infância e superação do adultocentrismo: a criança como universo pensante. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 16, e0240014, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rfe.v16i00.8678329>.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como*



uniDomBosco
Centro Universitário Dom Bosco
de Rio de Janeiro

FACULDADES
DOM BOSCO



processo discursivo. 13^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.



PODE ERRAR? REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO ERRO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Júlia Ribeiro Martins Barbosa¹

Emanuelly Roberta Queiroz Mendes²

Hillary Caroline Candido Lopes da Silva³

Lara Leite de Araujo Silva⁴

Samara Lislaine Silva Marques⁵

RESUMO

Este trabalho analisa criticamente o lugar do erro no processo de alfabetização, a partir da experiência como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Com base em Esteban (2013), Smolka (2012) e Mortatti (2006), discutimos como o erro, natural e necessário no aprender, é tratado como falha a ser corrigida. Observamos que, nesse contexto, as crianças são levadas a refazer atividades de modo mecânico, esvaziando a aprendizagem de sentido e reduzindo-a à memorização e repetição. Além disso, a pressão por resultados perfeitos, muitas vezes imposta pela gestão escolar, impede que os professores reconheçam o erro como potência e oportunidade de reflexão. Essa prática gera frustração, insegurança e desinteresse nos alunos, comprometendo a construção de saberes mais significativos. Refletimos, ainda, sobre como a formação docente precisa incluir discussões sobre avaliação para que o erro seja visto como parte constitutiva do desenvolvimento. Concluimos que valorizar o processo acima do produto final é essencial para que a alfabetização respeite as trajetórias individuais, promovendo aprendizagens mais profundas e críticas.

Palavras-chaves: erro; alfabetização; avaliação; formação docente.

Para iniciar o diálogo...

A alfabetização, conhecida como o processo de aquisição da linguagem escrita e definida por Mortatti (2006) como um momento de passagem para um novo mundo: o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com o Estado e que também instaura novos modos de pensar, sentir, querer e agir se configura como um processo essencial na formação de um sujeito.

Sob esta perspectiva, pudemos vivenciar - e estamos ainda vivenciando como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma experiência em uma turma de 1º Ano de Ensino Fundamental, o tão importante processo

1 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

2 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

3 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

4 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

5 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

de alfabetização. Iniciamos nossas idas à escola no mês de fevereiro junto com as crianças que, desde o início, demonstraram grande interesse em aprender a ler e a escrever. Trazendo em si as bagagens de suas experiências com a linguagem escrita do seu segmento de ensino anterior - A Educação Infantil, as crianças já conheciam/reconheciam as letras do alfabeto.

Iniciou-se então, de forma expositiva, o ensino dos sons, sílabas, traçado dos números e letras, diferenciação entre consoantes e vogais. Com o passar dos meses e com a aquisição de novos conhecimentos, foi introduzida a rotina de atividades os ditados, interpretação de imagens seguida da escrita, identificação e junção de sílabas para formação de palavras entre outras atividades seguindo este mesmo padrão de ensino.

Neste contexto, onde as atividades eram pré-estabelecidas pela professora e chegavam prontas e impressas em folhas para as crianças, não havia, ao fazê-las, espaço para o erro. A forma como se conduz o processo de ensino-aprendizagem nesta sala de aula, não perpassa o contexto dos alunos, suas experiências de vida e anteriores com a linguagem escrita e, por ser assim, a alfabetização acontece de forma mecânica e descontextualizada. O professor se porta e é obrigado muita das vezes pela gestão ou pelo sistema de ensino adotado pela escola, a se portar como quem detém o conhecimento e o transmite aos alunos.

Desta forma, o ensinar se torna linear e parte do princípio da heterogeneidade acreditando que todos os que estão ali aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. Como, ao refletir sobre as relações de sala de aula, aponta Smolka (2012) com base em Orlandi (1983) que há, no cenário da educação, um “discurso pedagógico” que limita o processo de aprendizagem de forma sequencial como: Quem / Ensina / O que / Para quem / Onde e isto se estende às turmas de alfabetização.

Configura-se então, sob esta perspectiva, o não questionar das professoras sobre quem são os alunos para quem ensina ou melhor, com quem desenvolve novos conhecimentos e ainda qual é o seu papel na sala de aula e no processo de alfabetização dos alunos. Este questionar, trazido à tona por Smolka (2012) com base em Pêcheux (1969), é que promove uma relação dialógica e necessária para a criança em fase de alfabetização, rompendo assim com a forma linear hegemônica de ensino-aprendizagem.

Ora, quem é essa criança para quem eu falo? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno? Qual é o lugar do professor na escola? E qual é o lugar da criança, do aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o

“lugar” a eles atribuídos no sistema de representações sociais (na instituição escolar)? (Smolka, 2012, p. 37).”

Conforme mencionado anteriormente, a sala de aula em que estamos inseridas, vive a alfabetização de forma a não incluir o “erro” como parte do seu processo. É comum, no dia a dia, acontecerem situações em que as crianças são forçadas – visto que este tipo de prática neste contexto é comum, natural - a refazerem suas atividades por terem cometido um erro ou ainda, por não ter sido feita, segundo as expectativas da professora: “com capricho”.

Percebemos então, nessa conjuntura, a lógica do exame descrito por Esteban (2013) em seu livro *O sabe quem erra?* presente nos processos de avaliação da aprendizagem dos alunos. Esteban (2013) pontua que esta lógica não contempla a complexidade do processo de aprendizagem, visto que se limita aos resultados apresentados nas tradicionais de avaliação.

A lógica do exame não permite a observação do processo de aprendizagem - desenvolvimento em sua complexidade. A fragmentação do processo torna difícil a implementação de uma prática pedagógica estruturada a partir da ideia de aprendizagem como uma ação permanente, marcada por avanços, rupturas e retrocessos. Tampouco serve para a compreensão dos conhecimentos resultantes de lógicas diferentes da lógica escolar e para sua incorporação como objetos de estudo na sala de aula (Esteban, 2013, pág. 103).

Esteban (2013) também pontua que, esta lógica dificulta a verdadeira aprendizagem dos alunos visto que, dentro dela e como vemos na prática do PIBID, os professores não trabalham em função da aprendizagem e sim do treinamento.

O conhecimento é substituído pela aprendizagem de estratégias que facilitem a memorização do conteúdo, o que geralmente reduz o conhecimento a fatos e atitudes mecânicas. Tal redução permite que o resultado analisado seja claramente observado, não contenha ambiguidades e possa ser comparado à norma, permitindo o posicionamento do(a) aluno(a) no quadro classificatório previamente definido (Esteban, 2013, p. 108).

Torna-se importante, então, nos questionarmos se é possível extrair do exame, ou melhor, de sua lógica, mais informações que o simples “erro” e “acerto” das crianças.

Sob esta ótica, coube a nós refletir sobre o papel do “erro” no processo de alfabetização das crianças com as quais vivenciamos o PIBID. Estabelecemos como objetivos desta reflexão: primeiro, refletir criticamente sobre as situações em que o “erro” está em questão na nossa prática do PIBID; segundo problematizar a forma como as professoras lidam com o erro nas salas de aula, principalmente em turmas de alfabetização e por fim, apontar o erro como uma etapa do processo de construção da aprendizagem.

Esta pesquisa se configura como uma pesquisa de cunho qualitativo que bebe da fonte teórica utilizada em nossas reuniões mensais com todos os alunos participantes do núcleo de Alfabetização do PIBID que acontece com os alunos do Centro Universitário Dom Bosco do Rio de Janeiro. Temos como principais referenciais teóricos Mortatti (2006) ao refletir sobre a alfabetização propriamente dita; Smolka (2012) ao questionar as relações de sala de aula e a forma como se dá o processo de ensino-aprendizagem; Esteban (2013) ao fazer apontamentos sobre o “erro” e o processo de ensino e Garcia (2015) ao discutir a formação de professoras alfabetizadoras.

O erro leva à reflexão

Diversas vezes minhas idas ao PIBID foram marcadas por frustração dos alunos ao cometerem pequenos erros, que eu considero comuns e inerentes a fase inicial da escrita pela esses alunos que estão passando. Mas, verdade é que, desde o meu primeiro dia de prática como bolsista, percebi as exigências da professora ao cobrar o que pode ser chamado de perfeição das crianças ao fazerem suas atividades. Falas, como por exemplo: “A pintura deve ser feita dentro das linhas de contorno dos desenhos”, “a pintura deve ser feita com capricho, colorida”, “O lápis não pode sair do pontilhado” eram comuns dentro da sala de aula.

Dentre todas as situações vivenciadas neste mesmo espaço, a sala de aula da turma do 1º ano, em um dia específico, uma das crianças que é classificada pela professora como uma das que tem “dificuldades de aprendizagem”, estava realizando uma tarefa que consistia na visualização de uma imagem, localização e pintura das sílabas que compunham a escrita do nome do que era apresentado na imagem e, em seguida, a escrita da palavra.

Nesta situação, lembro-me de ver a aluna pintando sílabas aleatórias e, neste momento, me sentei ao lado dela, me ofereci para fazer a atividade junto com ela, após ela aceitar, observei com ela cada uma das imagens dispostas na folha de atividade pedindo para que ela me dissesse o que cada imagem significava:

- Helena⁶ o que você vê nesta imagem?
- É uma bola, Tia.
- E esta, o que é?
- É um balão.

⁶ Por uma questão ética, o nome da menina é fictício.

Após verificar a interpretação que a aluna estava fazendo das imagens, comecei a questionar se ela sabia como se escrevia o nome do que havia visto nas imagens e quais sílabas, das que estavam disponíveis ali, deveriam ser usadas ao realizar a escrita.

Neste momento a aluna começou a apontar para mim diferentes sílabas e perguntar “é essa tia?”, e eu apenas lhe retornava a pergunta dizendo “Você acha que é essa?”, a aluna, por várias vezes apenas seguia em frente apontando para outra sílaba sem dar a mim uma resposta sobre se achava ser aquela sílaba ou não e aguardava o momento em que eu diria “sim” ou “não” para a sílaba apontada. Após apontar para todas as sílabas e não receber de mim a resposta que desejava, a aluna se cansou e me disse: “Tia, eu não sei.”.

Ao ouvir esta fala sugeri que, assim como fizemos com as imagens, fizéssemos juntas e a aluna aceitou. Começamos a ler sílaba por sílaba e, ao ler cada uma eu questionava a ela se era aquela que precisávamos para formar a palavra que concordava com a imagem vista. Desta forma, conseguimos localizar as sílabas de todas as palavras.

Por ser uma turma com muitos outros alunos, a deixei fazendo a terceira parte da atividade sozinha (a de transcrever as sílabas já pintadas para uma linha formando a palavra) e fui auxiliar os demais alunos. Quando voltei novamente, para passar pela mesa da aluna, percebi que ela estava com a mesma folha de atividade em branco. Questionei a aluna onde estava a folha que havíamos feito juntas e ela me respondeu, se referindo a professora regente da turma: “- A tia pegou.”.

Indo até a professora, já imaginando o motivo que a fez pegar a folha anterior, perguntei:
- “Professora, onde está a folha da aluna Helena?”

E a professora me respondeu:

- “Ela errou, então eu dei uma nova folha a ela para que ela fizesse de novo”.

Neste momento eu questionei o que é feito a partir do erro de uma criança em processo de alfabetização. Jogamos o que a criança produz/produziu no lixo? O que podemos fazer a partir de um erro? Pedir para que o aluno refaça, é a melhor opção? Os alunos não podem errar?

Buscando apoio nas leituras e bases teóricas que embasam a reflexão sobre a alfabetização feitas por mim e demais alunos que participam do mesmo programa de bolsa que eu, constatei que muito do que os autores falam acontecem nesta sala de aula. Há uma expectativa da professora sobre esses alunos, a de que eles já saibam e por ser assim, o erro não é permitido.

Smolka (2012) ao narrar uma situação similar a que relatei, pontua que, neste contexto, a ação do professor se limita ao apontar o erro dos alunos e falar, se portando como aquele que detém todo o conhecimento: “Nesta situação, o ato de ensinar se caracteriza e se reduz ao falar e ao apontar o erro; o ato de aprender se caracteriza pelo tentar copiar e pelo calar.”

Além disto, a autora também traz outro apontamento a discussão, e nós, em concordância com Smolka (2012) acreditamos ser o que acontece na sala de aula em que realizamos nossa prática do PIBID: a professora não saber o que fazer diante do erro de uma criança que, ao errar, põe em questão o seu lecionar.

No entanto, ela faz o que sabe. E aqui começa a surgir o trágico e dramático da situação. Sua impaciência e irritação com as crianças acaba provindo também do seu não saber o que fazer: a evidência da não compreensão das crianças ameaça e abala sua posição e torna desagradável, insuportável a tarefa de ensinar. Isso gera um certo sentimento de incapacidade, incompetência e fracasso, que ela transfere para as crianças (Smolka, 2012, p. 47).

Percebo que, nesta situação, onde o erro das crianças e não atender às expectativas da professora é visto como um problema, a formação desta professora que a limita a não saber lidar com este erro, também é uma questão problemática que se apresenta nesta sala de aula.

O erro e a insegurança das crianças

Ao observar o comportamento das crianças em sala de aula, percebemos que a insegurança e o medo de errar estão profundamente ligados à forma como o erro é tratado no ambiente escolar. Muitas vezes, o erro ainda é visto como sinal de fracasso, distração ou falta de esforço — o que leva as crianças a evitarem riscos, a buscarem respostas prontas e a se sentirem frustradas com o próprio processo de aprendizagem.

A insegurança, nesse contexto, surge como um bloqueio emocional: a criança deixa de confiar na própria capacidade de pensar e resolver problemas porque aprendeu, em algum momento, que errar é algo vergonhoso ou motivo de crítica. Em vez de se arriscar, ela se retrai. Isso compromete não apenas o aprendizado, mas também sua autoestima e autonomia.

Como lembra Lev Vigotski (1991), “aquilo que a criança pode fazer com auxílio hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. No entanto, para que essa evolução aconteça, é essencial que o ambiente permita tentativas, mesmo que imperfeitas. Quando o erro é mal-recebido, a criança sente que não tem esse espaço para crescer, e a

insegurança se torna um obstáculo ao desenvolvimento da sua zona de desenvolvimento proximal.

Outro ponto fundamental é compreender o erro como parte ativa do processo cognitivo. Jean Piaget (1973) já dizia que “o erro é a prova de que a criança está raciocinando”. Ou seja, quando ela erra, está na verdade elaborando hipóteses, testando limites e buscando compreender o mundo à sua maneira.

Infelizmente, em muitas situações, as crianças se sentem mal por não acertarem de primeira. Isso é visível em atitudes como desistência, desinteresse ou ansiedade. Um exemplo que vivenciei foi com um aluno ao auxiliá-lo em um dever de matemática, que mesmo com meu apoio concreto na contagem dos números com os dedos, preferiu recorrer ao gabarito colado no fundo da sala de aula, mostrando que sua insegurança era maior do que a vontade de tentar. Outro caso mais sensível envolve a aluna autista que acompanho, que se entristece e se desestabiliza emocionalmente quando comete qualquer erro ou percebe que algo saiu diferente do esperado.

Essas reações reforçam o quanto a cultura da escola ainda valoriza o acerto imediato, em vez do processo, e como isso impacta negativamente o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças. Ao contrário do que muitos pensam, não é o erro que prejudica a aprendizagem — é a forma como reagimos a ele, e o quanto (inconscientemente) alimentamos a insegurança nos alunos.

Segundo a pedagoga espanhola Concepción López (2001), “não se educa para o erro, mas com ele”. Isso significa que errar é parte indissociável da aprendizagem significativa, e o papel do educador é garantir que o erro seja compreendido, discutido e ressignificado — e não apagado ou punido.

Tratar o erro com acolhimento, escuta e respeito é fundamental. A criança precisa entender que o erro não é um fim, mas uma etapa natural e necessária do aprendizado. Se não transformarmos o ambiente escolar em um espaço onde se pode tentar, errar, repensar e corrigir, corremos o risco de formar alunos que decoram sem compreender, e que se calam por medo de falhar.

Portanto, é urgente refletir o motivo pelo qual ainda rotulamos o erro como algo ruim, quando ele é justamente a pista mais rica de que a criança está pensando, questionando e tentando aprender e como podemos trabalhar a insegurança para que ela não paralise, mas seja superada com apoio, confiança e valorização do esforço e do processo.

A professora frente ao erro

Durante o período em que participo do PIBID, observei que muitos alunos apresentam dificuldades na realização de determinadas tarefas. Em uma das aulas, um aluno estava enfrentando certa dificuldade para concluir uma atividade. A professora, então, solicitou que eu o acompanhasse de perto para auxiliá-lo. Ao interagir com ele, percebi que se tratava de uma criança muito inteligente, mas que demonstrava um receio constante de errar. Sempre que cometia algum erro, ficava visivelmente frustrado e repetia que a professora iria brigar com ele por estar fazendo errado ou por causa da "letra feia". Essa situação me fez refletir sobre o quanto essas crianças são cobradas, muitas vezes de forma excessiva, o que gera nelas uma grande pressão para não errar. A repreensão constante diante dos erros faz com que se sintam inseguros e com medo de tentar. Isso é particularmente preocupante porque essas crianças ainda estão na fase da alfabetização, um momento crucial em seu desenvolvimento, no qual o erro deveria ser visto como parte do processo de aprendizagem.

De acordo com Vigotski (1991), a aprendizagem acontece nas interações sociais e dentro da chamada "zona de desenvolvimento proximal", ou seja, no espaço entre o que a criança já consegue fazer sozinha e o que ela precisa de ajuda. Quando o ambiente não acolhe o erro como oportunidade de crescimento, essa zona deixa de ser explorada, comprometendo o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança do aluno. Além disso, Piaget (1975) enfatiza que o erro é parte fundamental do processo cognitivo e deve ser valorizado como sinal de construção ativa do conhecimento.

Repreender o erro, especialmente na alfabetização, pode afetar diretamente a autoestima da criança e desmotivá-la. Como destaca Emília Ferreiro (2001), a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo longo, em que cada criança percorre etapas diferentes em ritmos distintos, sendo essencial respeitar esse tempo individual. A cobrança excessiva e a constante correção podem levar à formação de bloqueios emocionais, como o medo de errar e a insegurança diante das tarefas escolares.

Portanto, é fundamental que os educadores, ao invés de apenas corrigirem, acolham, orientem e incentivem a experimentação e a autonomia. O erro deve ser compreendido como uma etapa do processo de aprender, e não como um fracasso. Só assim é possível construir um ambiente seguro, no qual os alunos se sintam confiantes para explorar, descobrir e se desenvolver.

Considerações finais

A lógica do exame, trazida por Esteban (2013) e discutida nas reflexões iniciais deste trabalho, é bastante marcante nesta sala de aula. Como consequência, o “erro” — que deveria ser compreendido como parte natural do processo de alfabetização — não é acolhido pelas professoras, tampouco visto como um indicador do processo de aprendizagem das crianças.

Para superar o *erro*, os alunos têm sido obrigados a refazer suas atividades, o que torna o processo de alfabetização mecânico, repetitivo e desinteressante. Dessa forma, a alfabetização acaba se reduzindo à repetição e memorização, acompanhada de frustração diante do erro. É importante destacar que existe, também, uma cobrança da gestão escolar pela apresentação de resultados “perfeitos” por parte dos professores e de seus alunos. Nessa perspectiva, como pontua Smolka (2012), muitas vezes a professora fica limitada por essas exigências e não encontra espaço ou apoio para repensar, à luz da teoria, sua prática pedagógica.

Além disso, em um ambiente escolar onde a comunidade não discute o “erro” como elemento constitutivo do aprender — e até mesmo como potência, por abrir caminhos para novas aprendizagens — surge a necessidade de questionar a formação profissional dos que ali atuam. O que esses profissionais sabem sobre avaliação? Ao avaliar, é possível observar algo além do simples “erro” ou “acerto”? O processo de reflexão tem transformado a forma como concebemos e vivenciamos a alfabetização. Passamos a olhar o erro como potência e não como fragilidade ou algo que precisa apenas ser corrigido. Essa mudança de olhar nos leva a compreender que o nosso compromisso deve estar voltado ao processo de aprendizagem em si, e não exclusivamente aos resultados a serem entregues. Afinal, ao focar apenas no produto final, esvaziamos aquilo que há de mais importante e transformador no ato de alfabetizar: o próprio processo.

REFERÊNCIAS:

- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra? Sobre a lógica do exame e os processos de exclusão escolar*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A história da alfabetização no Brasil: Contribuições para a compreensão de problemas recorrentes*. In: BRANDÃO, Zilma de Moraes Ramos; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *Alfabetização: teoria e prática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 11-36.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: uma perspectiva histórico-cultural*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAMINHO PARA A AUTONOMIA DO PLANEJAMENTO DOCENTE

Beatrice Quintã¹
Catarina Frech²
Gabriela Veiga³
Isabella Rosa⁴
Luciana dos Santos⁵
Monique Silva⁶
Naiara Masseno⁷
Vitória Saturnino⁸

RESUMO

O presente texto discute a formação continuada como elemento central para a autonomia docente e para a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras, a partir das experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Abraão Hermano Ribenboim. O estudo articula revisão bibliográfica e análise reflexiva, evidenciando a distância entre teoria e prática na formação inicial e a necessidade de espaços formativos que valorizem os saberes construídos na experiência docente. Os resultados revelam que a fragilidade na formação das professoras alfabetizadoras impacta diretamente o planejamento pedagógico, que frequentemente é padronizado e centralizado, reduzindo a autonomia e a intencionalidade das práticas educativas. O estudo reforça a importância do planejamento como ato político e ferramenta de autoria docente, destacando a figura da professora-pesquisadora, capaz de refletir criticamente sobre sua prática, propor soluções e transformar o cotidiano escolar. A autonomia pedagógica e contribui para uma educação democrática e significativa, que reconhece o planejamento como instrumento de transformação e a sala de aula como espaço de construção coletiva do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; formação docente; planejamento.

Introdução

A docência no século XXI configura-se como uma prática profissional que demanda constante adaptação e reflexão crítica. A experiência desenvolvida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Municipal Abraão Hermano Ribenboim revela a complexidade mediante ao trabalho educativo, evidenciando a necessidade de superar a dicotomia entre teoria acadêmica e prática escolar. Esta experiência ilustra que a capacitação de professores é um processo constante que se concretiza na interação dialética entre conhecimentos teóricos e experiências práticas.

¹ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

² Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

³ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

⁴ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

⁵ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

⁶ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

⁷ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.

⁸ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco – Curso de Pedagogia.



O cotidiano das escolas públicas brasileiras apresenta desafios que exigem dos professores capacidade de mediação entre as diretrizes curriculares e as reais necessidades dos estudantes. Observa-se que os educadores desenvolvem saberes práticos fundamentais para o exercício profissional, os quais frequentemente não são reconhecidos nos espaços formais de formação.

Este estudo visa examinar três aspectos fundamentais para entender a docência atual: a formação contínua como um processo recorrente, os obstáculos associados ao planejamento pedagógico em situações reais e a autonomia do professor como um requisito essencial para práticas educativas transformadoras. A abordagem adotada busca associar a referência teórica com as experiências concretas vivenciadas no contexto do programa, oferecendo uma perspectiva crítica sobre os processos de formação de professores.

A metodologia empregada neste trabalho combina revisão bibliográfica com análise reflexiva das experiências desenvolvidas no PIBID, permitindo estabelecer um diálogo produtivo entre teoria e prática. Os resultados obtidos apontam para a necessidade de repensar os modelos tradicionais de formação docente, destacando a importância de estratégias que valorizem os saberes construídos na prática educativa. Por fim, as considerações finais apontam caminhos possíveis para o fortalecimento da profissionalização docente, com base nos aprendizados obtidos durante a realização do programa.

Justificativa

A presente pesquisa tem como objetivo refletir o papel da formação continuada na construção de práticas pedagógicas mais críticas, conscientes e transformadoras. A atuação docente na alfabetização exige muito mais do que domínio técnico de conteúdos, ela demanda sensibilidade, reflexão e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, observa-se que muitas vezes a formação ofertada às professoras é insuficiente, fragmentada ou descolada da realidade vivida na escola.

A partir das observações vivenciadas no PIBID, a forma como o planejamento pedagógico é elaborado e executado evidenciou a fragilidade formativa das professoras alfabetizadoras. A ausência de espaços de escuta, a padronização das práticas e a centralização das decisões didáticas limitam a autonomia docente e desvalorizam os saberes construídos na prática. Essa realidade compromete não apenas a intencionalidade pedagógica, mas também o direito das crianças a uma alfabetização significativa e contextualizada.

Regina Leite Garcia (2015) contribui com esse debate ao afirmar que é preciso reconhecer a professora como uma profissional capaz de teorizar sobre sua prática, e não apenas como executora de decisões externas. Ao investigar sua realidade, refletir sobre seus desafios e reinventar suas



estratégias, a docente transforma sua prática em um ato político e construtivo. Assim, o planejamento passa a ser visto como espaço de autoria e não como tarefa burocrática.

Este trabalho busca reafirmar que a formação continuada deve estar intrinsecamente vinculada ao cotidiano escolar, promovendo o protagonismo das professoras na construção de saberes. Mais do que capacitar, é preciso investir em processos formativos que respeitem a experiência, o contexto e a escuta das educadoras. Somente assim será possível construir uma educação mais democrática e participativa.

A formação continuada como base para a ação pedagógica

A formação continuada do profissional da educação configura-se como um processo essencial para que o ensino se torne, verdadeiramente, emancipador e dialógico, capaz de favorecer a autonomia pedagógica. Visto que, o fortalecimento da formação docente é indispensável para que o professor desenvolva uma postura reflexiva, mantendo-se em constante atualização e consciente de sua prática pedagógica.

Como ponto central dessa reflexão, destaca-se o estigma historicamente atribuído à tarefa de ensinar. Esse estigma se revela em concepções reducionistas do trabalho docente, que o compreendem de forma linear, unilateral e estática. Smolka (2012, p. 38) contribui com essa análise ao afirmar:

do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor.

Portanto, frequentemente, o professor assume o papel de mero narrador ou expositor de conteúdos, deixando de refletir sobre a intencionalidade didática, o que contribui para a fragmentação do processo de ensino. Nessa lógica, o saber é tratado como algo pronto e acabado, desconsiderando a construção coletiva do conhecimento e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Para superar esse cenário, destaca-se a relevância da figura da professora-pesquisadora. Nesse contexto, Regina Leite Garcia evidencia:

O processo de tornar-se pesquisadora de sua própria prática faz com que a professora atualize os conhecimentos que adquiriu em seu curso inicial e que foi enriquecendo em sua prática e em cursos, leituras e estudos. A investigação da professora é decorrência de sua preocupação em melhor ensinar e sensibilidade para compreender seus alunos e alunas, em melhor identificar os fundamentos teórico-epistemológicos e ideológicos de sua prática (Garcia, 2015, p. 19)

De acordo com a autora, é por meio desse movimento que a escola passa a ser reconhecida como um espaço de teoria em constante construção, desconstrução e reconstrução. Nesse sentido, o olhar docente torna-se mais sensível e reflexivo.



Por conseguinte, a professora se sente mais confiante para experimentar novas atividades, identificar dificuldades e, conseqüentemente, propor soluções. Ademais, desenvolve uma atenção mais apurada para as relações sociais estabelecidas em sala de aula e para as diversas possibilidades pedagógicas que emergem desses vínculos. Nesse processo, compreende-se que “um grupo que se faz, jamais está pronto, está sempre se fazendo” (Garcia, 2015, p. 21)

A fragilidade formativa e seus reflexos no planejamento

Durante a vivência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Municipal Abraão Hermano Ribenboim, foi possível observar de perto como a fragilidade na formação docente interfere diretamente no planejamento das práticas pedagógicas. Essa fragilidade se evidencia tanto na estrutura organizacional da escola quanto nas decisões pedagógicas que, muitas vezes, desconsideram a escuta ativa das professoras alfabetizadoras.

Na escola, o planejamento das atividades pedagógicas não é construído de forma coletiva pelas professoras, mas sim elaborado pela coordenação pedagógica e repassado de maneira padronizada. Essa prática reduz a autonomia das docentes e limita sua capacidade de reflexão sobre as reais necessidades de seus alunos. Além disso, as turmas do segundo ano são divididas por níveis de aprendizagem, reforçando uma lógica classificatória que, embora pretenda facilitar intervenções pedagógicas, pode intensificar desigualdades ao invés de superá-las.

Essa padronização do planejamento é reflexo direto da ausência de espaços formativos críticos e contínuos. Como destaca Regina Leite Garcia (2015), “é na tensão entre a luta e a esperança que se dá nossa intervenção junto às professoras alfabetizadoras”, o que exige processos formativos que considerem a prática docente como espaço de produção de conhecimento e não como simples execução de diretrizes impostas. A autora também defende que o conhecimento emancipatório é construído no confronto com saberes hegemônicos e autoritários, propondo a valorização dos saberes oriundos da experiência docente (Garcia, 2015).

Quando o planejamento é rigidamente centralizado, impede-se o diálogo entre teoria e prática, desqualificando o conhecimento que as professoras constroem em seu cotidiano escolar. Assim, essa fragilidade formativa não é apenas uma lacuna individual, mas um problema estrutural, que se reflete diretamente na qualidade do ensino e na capacidade de intervenção pedagógica. Além disso, quando os planejamentos não são construídos com base na escuta das professoras e nas necessidades reais dos estudantes, compromete-se a intencionalidade pedagógica, e a alfabetização torna-se uma prática desvinculada do contexto social dos alunos.



Garcia (2015) critica a ideia de “capacitação”, pois esta carrega consigo uma inclinação à desvalorização da professora, como se ela fosse “incapaz” de produzir conhecimento. Essa concepção reforça a hierarquia entre quem “sabe” e quem “aplica”, enfraquecendo a profissionalização docente.

Logo, a falta de tempo para o planejamento coletivo, a ausência de políticas públicas eficazes de formação continuada e a estrutura hierárquica das decisões pedagógicas são fatores que alimentam essa fragilidade formativa. Como defende Tardif (2002), os saberes docentes são construídos na prática e necessitam ser continuamente refletidos para que se transformem em instrumentos de ação eficazes. A fragilidade formativa das professoras alfabetizadoras, entendida não como falha individual, mas como carência de políticas de valorização e formação crítica, repercute diretamente em planejamentos descontextualizados e pouco efetivos às necessidades dos alunos. Para superar essa realidade, é necessário valorizar o planejamento como ato político e formativo, onde as professoras tenham voz ativa e protagonismo.

O planejamento pedagógico como ferramenta de autonomia

O planejamento é uma ferramenta pedagógica onde o educador “monta” o processo de aprendizagem, onde seus temas e abordagens de ensino são pensadas, estudadas, intencionadas e organizadas de forma estruturada. Trata-se de definir o que será ensinado, como será ensinado e os por quês, levando em consideração os objetivos educacionais estipulados pelo projeto político pedagógico (PPP) da instituição e as necessidades dos educandos. É possível pensar no planejamento como um roteiro que guia as ações do professor, ajudando a pensar em estratégias e decisões que sejam mais coerentes com as questões do desenvolvimento coletivo e individual, sem que isso defina e/ou muito menos a limita a ação do docente na turma.

Essas decisões, no entanto, não deviam ser automáticas e nem padronizadas. Um bom planejamento exige que o educador reconheça seu papel de mediador entre os alunos e toda a bagagem que eles carregam consigo, seja sensorial, cognitiva ou emocional, e o que há de ser ensinado naquele ano. Também é necessário conhecer a turma com a qual trabalha, suas características, dificuldades, interesses e contextos, pois é com base nisso, que se pensa, estuda e escolhem estratégias e metodologias que possam alcançar todos os estudantes, reconhecendo que cada um como um indivíduo particular que aprende de forma única e diferente. Garcia (2015) destaca que as professoras, ao se tornarem pesquisadoras de sua prática, desenvolvem a capacidade de “ver com outros olhos, escutar o que antes não ouvia, observar com atenção o que antes não percebiam” (p. 18), ou seja, planejar é um processo que envolve escuta, observação e reinvenção para que assim possa fazer escolhas conscientes sobre os caminhos pedagógicos a seguir, respeitando as individualidades e promovendo o desenvolvimento de todos.



uniDomBosco
Centro Universitário Dom Bosco
do Rio de Janeiro

FACULDADES
DOM BOSCO



Essa capacidade de pensar, refletir, problematizar e tomar decisões fundamentadas, só é possível quando o docente está em constante aprendizado. A formação continuada expande o conhecimento e faz reconhecer que quanto mais se aprende, menos se sabe, tornando imprescindível estudar cada vez mais, criando uma base teórica firme, contribuindo diretamente para a expansão da autonomia, pois amplia o repertório de práticas, atualiza os conhecimentos e aprofunda as reflexões sobre a própria atuação. O planejamento deve ser compreendido como um ato político, e não apenas mera burocracia técnica. É uma prática que demanda consciência crítica, responsabilidade e comprometimento com uma educação que faça sentido para o propósito pela qual se formam pedagogos, garantia de direito à educação de qualidade. Assim, quando se reconhece o professor como “capaz de teorizar sobre a sua prática” (GARCIA, 2015, p. 18), também é reconhecida sua autonomia para tomar decisões, criar e transformar.

Portanto, o planejamento pedagógico não deve ser visto como uma tarefa administrativa ou um simples preencher de documentos, pois quando elaborado com base, reflexão, estudo e conhecimento da realidade escolar, torna-se uma ferramenta de autonomia, e é nesse processo que o educador se torna, como afirma Garcia (2015, p. 18), “uma professora que pesquisa e uma pesquisadora que ensina”, se reconhecendo como autor da sua prática, capaz de ouvir, propor soluções e criar caminhos junto aos alunos, construindo uma educação verdadeiramente transformadora.

Considerações Finais

Compreendemos que a formação continuada é um alicerce essencial para uma prática docente que emancipa, promove o diálogo e fortalece a autonomia de educadores e educandos. Afinal, o professor que não se atualiza corre o risco de se tornar desatualizado diante das constantes transformações da educação.

Superamos a visão reducionista de que lecionar se resume à transmissão mecânica de conteúdos. Um educador que apenas reproduz informações, sem instigar o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos, não cumpre plenamente o seu papel. Portanto, compreendemos a importância da valorização de profissionais que questionam, promovem a troca de saberes e compreendem a sala de aula como um espaço vivo de experimentação e descobertas.

Destacamos, ainda, a relevância da figura da professora-pesquisadora: aquela que não se acomoda, que observa atentamente sua prática e está sempre em busca de aprimoramento. Tratasse da profissional que transforma o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva do conhecimento, com base na escuta, na análise e na ação consciente.



uniDomBosco
Centro Universitário Dom Bosco
do Rio de Janeiro

FACULDADES
DOM BOSCO



Discutimos também a importância do planejamento pedagógico, muitas vezes visto como um desafio, mas que, na verdade, representa uma ferramenta indispensável para a eficácia do ensino. É por meio dele que o professor consegue reconhecer as singularidades de cada aluno e propor estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa. Em síntese, a autonomia pedagógica é fruto de estudo constante e reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

- GARCIA, Regina Leite (org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- SMOLKA, Ana Luiza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2017. p. 35–60.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.